

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajankoulutuksen monikulttuurinen horisontti
Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
JAAKKO VUORIO
Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JAAKKO VUORIO: Opettajankoulutuksen monikulttuurinen horisontti – Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä järjestettävän Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuutta. Kuulumisia-koulutus on suunnattu maahanmuuttajataustaisille opettajille tai opettajaksi aikoville maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Koulutuksessa koulutetaan opettajan pedagogisia opintoja sekä luokanopettajan monialaisia opintoja, joiden avulla koulutukseen osallistuneet henkilöt voivat saavuttaa muodollisia pätevyyskriteerejä toimia opettajana suomalaisissa kouluissa ja muissa oppilaitoksissa. Tutkimuskysymyksenä oli, miten Kuulumisia koulutus / koulutukset ovat vaikuttaneet maahanmuuttajataustaisten opettajien työllistymiseen ja sijoittumiseen työyhteisössä?

Tutkimus oli monimenetelmällinen tutkimus. Aineisto koostui määrällisestä ja laadullisesta aineistosta, joihin käytettiin aineistonanalyysissä taulukointia ja teemoittelua. Tutkimuksen vastaajajoukko koostui 71:stä vastaajasta, jotka olivat suorittaneet Kuulumisia-koulutuksen vuosina 2010 - 2013. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella keväällä 2014, jolloin tutkija toimi Kuulumisia-koulutuksessa tutkimusapulaisena ja koosti koulutuksesta vaikuttavuuden arvioinnin. Syksyllä 2014 koulutuksen vaikuttavuuden arviointi lähetettiin Opetus- ja kulttuuriministeriöön, joka rahoittaa vastaavia täydennyskoulutuksia erillisellä Specimarahoituksella. Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa aiemmalle vaikuttavuuden arvioinnille.

Tutkimus osoitti, että Kuulumisia-koulutuksen jälkeen vastaajajoukon työsuhteet ovat osalla muuttuneet vakituisiksi työsuhteiksi, osa-aikaisuudet vähenivät ja yleisesti työllisyys parani työelämän ulkopuolella olevien määrän puolittuessa. Lisäksi muissa kuin opetusalan tehtävissä työskentelevien määrät vähenivät ja työsuhteissa siirryttiin kohti varsinaisia opettajan töitä. Lisäksi koulutukseen osallistuneet kokivat itse, että koulutuksesta on ollut hyötyä heidän työllistymiseensä, opettajan valmiuksiinsa ja verkostoitumiseensa. Koulutuksesta on ollut apua opettajuuteen kasvamiseen sekä suomen kielen taidon kehittymiseen. Osa vastaajista koki asemansa työnhaussa ja työpaikalla epätasavertaisena.

Tutkimuksen tuloksien perusteella on vahvaa näyttöä siitä, että Kuulumisia-koulutuksella on laajaa vaikuttavuutta ja yhteiskunnallista merkitystä osana vastaavia täydennyskoulutuksia, joita Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa. Tutkimuksen tuloksien pohjalta suositellaan, että vastaavia koulutuksia jatketaan ja niille varmistetaan pitkäjohteisempi rahoitusmalli, esimerkiksi osana korkeakoulujen perusrahoitusta. Lisäksi suositellaan, että koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusta laajennetaan kouluihin, joissa maahanmuuttajataustaiset opettajat toimivat. Lisäksi suositellaan vastaavan koulutuksen käynnistämistä tai koulutustarpeen kartoittamista oman äidinkielen ja lastentarhanopettajan muodollisiin kelpoisuuksiin johtaviin opintoihin.

Avainsanat: monikulttuurisuus, maahanmuuttajataustainen opettaja, täydennyskoulutus, monikulttuurinen opettajuus, vaikuttavuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	TUTKIMUKSEN KÄSITTEET	6
2.1.1	<i>Monikulttuurisuus</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Keitä ovat maahanmuuttajat?</i>	<i>10</i>
2.1.3	<i>Monikulttuurinen opettajuus</i>	<i>16</i>
2.2	KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI	22
3	MIKSI TARVITAAN MAAHANMUUTTAJATAUSTAISIA OPETTAJIA JA MITEN HE KOULUTTAUTUVAT OPETTAJIKSI	27
3.1	MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPETTAJAT VASTAAVAT YHTEISKUNNAN JA KOULUTUSJÄRJESTELMÄN MUUTOSTEN HAASTEISIIN	27
3.1.1	<i>Maahanmuuton kasvun näkökulma</i>	<i>28</i>
3.1.2	<i>Koulun ja opettajien valmiudet kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita</i>	<i>30</i>
3.1.3	<i>Maahanmuuttajataustaiset opettajat</i>	<i>33</i>
3.2	MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN HENKILÖIDEN KOULUTUSMAHDOLLISUUDET OPETTAJAN AMMATTIPÄTEVYYTEEN SUOMESSA	36
3.2.1	<i>Vaihtoehtona formaali opettajankoulutus</i>	<i>38</i>
3.2.2	<i>Opetushallitus portinvartijana ulkomaisten tutkintojen osalta</i>	<i>40</i>
3.2.3	<i>Maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatut opettajan täydennyskoulutukset</i>	<i>42</i>
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	47
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	48
4.3	AINEISTON KERUU	49
4.4	AINEISTON ANALYYSI	50
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	52
5.1	KUULUMISIA-KOULUTUKSEN VASTAAAJAJOUKKO JA KOULUTUSTAUSTA	52
5.2	VASTAAJIEN TYÖELÄMÄMUUTOKSET KOULUTUKSEN JÄLKEEN	56
5.3	VASTAAAJAJOUKKON KÄSITYKSET KUULUMISIA-KOULUTUKSEN TUOTTAMISTA VAIKUTUKSISTA	60
5.4	TEEMOITTELUN TULOKSET	65
5.4.1	<i>Mitä muuta haluttiin sanoa koulutuksen vaikutuksista?</i>	<i>65</i>
5.4.2	<i>Tulevaisuuden näkymät ja toiveet</i>	<i>68</i>
6	POHDINTA	72
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI	72
6.2	TUTKIMUKSEN POHDINTA	73
6.3	SUOSITUKSET	79

1 JOHDANTO

Työskennellessäni Kuulumisia-koulutuksessa tutkimusapulaisena keväällä 2014, heräsi mieleeni kysyä Juha Merralta, joka on yliopistonlehtori Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä, ja osa Kuulumisia-koulutuksen henkilöstöstä, että mistä moinen nimi koulutukselle? Vastaukseksi sain häneltä hymähdyksen, jonka jälkeen hän käänsi katseensa nyt jo eläkkeellä olevaan yliopistonlehtori Tuula Pantzariin: ”Se on sellanen mun ja Tuulan juttu.”, Juha vastasi. Parivaljakon siirtyessä toiseen aiheeseen, jäi asia eittämättä mietityttämään. Myöhemmin tätä pro gradu -tutkielmaa kirjoittaessani törmäsin David Morleyn artikkeliin (2003) Kuulumisia – aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Artikkelissa pyritään vastaamaan kysymykseen, millä tavoin meidän tulisi ymmärtää niitä ”kotia” koskevien ajatusten muunnelmia, jotka ovat seurausta laaja-alaisista muutoksista nykyisen ”epävakaan” (tai jopa deterritoriaalistuneen) maailmamme viestinnän ja fyysisen liikkuvuuden malleissa. Kodista puhuessaan Morley tarkoittaa sekä fyysistä paikkaa (kotitaloutta) että kotiseutuun (*Heimat*) liittyviä symbolisia mielteitä. Näistä muodostuu erilaisia maantieteellisillä asteikoilla ”kuulumisen tiloja”, jotka ovat myös identiteetin tiloja: paikallisia, kansallisia tai kansallisuusrajat ylittäviä yhteisöjä, joissa ihmiset ajattelevat olevansa ”kotonaan”. (Morley 2003, 155.) Morleyn teksti puhutteli ja otin sen omakseni tiedostaen, että se voi olla jotain täysin muuta, kuin mikä oli Juhan ja Tuulan juttu. Ajatus siitä, että maahanmuuttajataustaisille opettajille tai opettajaksi tähtääville suunnattu täydennyskoulutus on paikallinen, sisältäen kansallisuusrajat ylittäviä yhteisöjä, jotka luovat tilan identiteetin rakentumiselle, oli niin osuvasti kerrottu, että en kaivannut enää muita tulkintoja sille, mistä nimi Kuulumisia tulee.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä järjestettävän Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuutta. Koulutus on luonteeltaan täydennyskoulutusta ja se on suunnattu korkeakoulutetuille maahanmuuttajataustaisille opettajille tai opetuslalle tähtääville maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Koulutus on toiminut vuodesta 2009 lähtien Opetus- ja kulttuuriministeriön Specima-rahoituksella, jolla pyritään lisäämään koulutukseen osallistuvien kelpoisuutta ja vastata maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tarpeisiin sekä vahvistamaan työssä tarvittavaa suomen ja / tai ruotsin kielen osaamista. Specima-koulutuksia järjestetään ympäri Suomea eri korkeakouluissa, joissa koulutetaan maahanmuuttajataustaisia henkilöitä opetus-, ohjaus- tai neuvontatehtäviin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen,

lukiokoulutuksen sekä ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen piirissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.)

Tutkimuskysymyksenä on, miten Kuulumisia-koulutus / koulutukset ovat vaikuttaneet maahanmuuttajataustaisten opettajien työllistymiseen ja sijoittumiseen työyhteisössä? Kyseessä on koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Vastaajajoukoksi muodostui 71 vastaajaa (n=71). Toimiessani koulutuksessa tutkimusapulaisena keväällä 2014, koostin tuloksista raportin, joka lähetettiin syksyllä 2014 Opetushallitukseen tutkintojen tunnustamisen yksikköön sekä opetus- ja kulttuuriministeriössä opetusneuvos Armi Mikkolalle ja neuvottelevalle virkamiehelle Ulla-Jill Karlssonille. Ulla-Jill Karlsson toimii esittelijänä Specima-hankerahoitusten osalta. Raportin koostamisen jälkeen ryhdyin tekemään tätä pro gradu -tutkielmaa, joka sukeltaa syvemmälle tutkimustuloksiin ja tuo mukaan tieteelliselle tutkimukselle ominaiset teoreettiset näkökulmat sekä menetelmät. Voidaan sanoa, että käsissä oleva tutkimus on jalostunut versio aiemmasta Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuusraportista.

Tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus. Aineisto koostuu sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta, joiden analyysissä käytetään laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. Tutkimuksen määrällinen aineisto taulukoitiin ja taulukoiden tueksi analyysissä käytettiin teemoittelua, jolla analysoitiin kyselylomakkeen kahden kysymyksen vastaukset. Näin ollen saatiin aikaan määrällinen ja laadullinen kuvaus siitä, mitkä koulutuksen vaikutukset vastaajajoukolle ovat olleet.

Tutkimus alkaa käsitteiden määrittelyllä, joista keskeisimmät ovat *monikulttuurisuus*, *maahanmuuttajataustaiset henkilöt* sekä *monikulttuurinen opettajuus*. Lisäksi käsitellään erikseen vaikuttavuuden arviointi, joka sijoittuu käsitteen ja menetelmän välimaastoon. Käsitteiden määrittelyn jälkeen seuraa toinen pääkappale, jossa syvennyttään siihen, miksi Suomeen tarvitaan maahanmuuttajataustaisia opettajia. Tämän pääkappaleen tarkoitus on selventää sitä kehityskulkua ja motiivia, miksi Suomen monikulttuuristuessa ja moninaistuessa tarvitaan kouluihin myös monikulttuurista osaamista, jossa yhtenä vaihtoehtona on kouluttaa maahanmuuttajataustaisia opettajia. Tämän pääluvun jälkeen siirrytään itse tutkimuksen suorittamiseen, jossa käydään läpi aineisto, metodologia ja miten aineisto on analysoitu. Tutkimustuloksia esitellään tutkimuksen tulosten esittelyssä. Viimeisenä kappaleena on pohdinta, jossa käsitellään tutkimuksen luotettavuus, tutkimuksen pohdinta sekä jatkomahdollisuudet ja suositukset. Tarkoituksena on edelleen jatkaa alkuperäisen vaikuttavuusraporttini luonnetta ja antaa Kuulumisia-koulutukselle tukea päätöksenteolle ja koulutuksen kehittämiseksi, mutta myös tietoa laajemmalle tutkimus- ja koulutusyhteisölle.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen lähtökohdissa tarkastellaan tutkimukseni kannalta olennaiset käsitteet, jotka luovat tutkimuksen viitekehyksen. Tutkimuksen käsitteiden jälkeen tässä kappaleessa käsitellään *vaikuttavuuden arviointi*, joka toimii käytännöllisenä viitekehyksenä osana tutkimukseni lähtökohtia.

2.1 Tutkimuksen käsitteet

Tieteellisessä tiedonhankinnassa pyritään aina käsitteellistämään tutkittavia ilmiöitä. Tällä tarkoitetaan sitä, että pyritään hahmottamaan asioita maailmassa, yleisellä ja teoreettisella tasolla sen lisäksi, että aina myös saadaan välittömiä kokemuksia asioista. (Hirsjärvi 2008, 142.) Tutkimukseni tutkittava ilmiö on maahanmuuttajataustaiset opettajat ja heille suunnattu täydennyskoulutus. Lähten tutkimaan tätä ilmiötä käsitteellistämällä käsitteet *monikulttuurisuus*, *keitä ovat maahanmuuttajat* ja *monikulttuurinen opettajuus*.

2.1.1 Monikulttuurisuus

Jokainen valtio on tekemisissä monikulttuurisuuden kanssa, oli se sitten suunniteltua tai suunnittelematonta. Maailmassa on vajaat 200 valtiota, mutta erilaisia etnisiä ryhmiä on yli 6000 (Liebkind 1994b, 9). Valtioiden monikulttuurisuus on siten enemmän sääntö kuin poikkeus, ja siinä missä on olemassa erilaisia valtioita, on olemassa erilaisia monikulttuurisuuksia, jotka ovat keskeneräisiä ja muuttuvia kuten valtiotkin. Monikulttuurisuus voi ilmetä kesäisinä monikulttuurisuusfestivaaleina, joissa julistetaan erilaisten ihmisten yhtäläisiä oikeuksia ja kunnioitetaan erilaisia kulttuurisia tapoja sekä kulttuurien välistä ymmärrystä. Toisaalta monikulttuurisuus voi ilmetä suvaitsemattomuutena ja tyytymättömyytenä siihen, miten tietyssä maassa harjoitetaan monikulttuurisuuspolitiikkaa ja sen mukanaan tuomia haasteita. Monikulttuurisuuden määrittäminen ja sen auki keriminen ymmärrettävään muotoon ei ole ongelmatonta tai helppoa (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 18). Tutkimukseni kannalta monikulttuurisuuden ymmärtäminen maahanmuuttajaopettajille suunnatussa opettajan

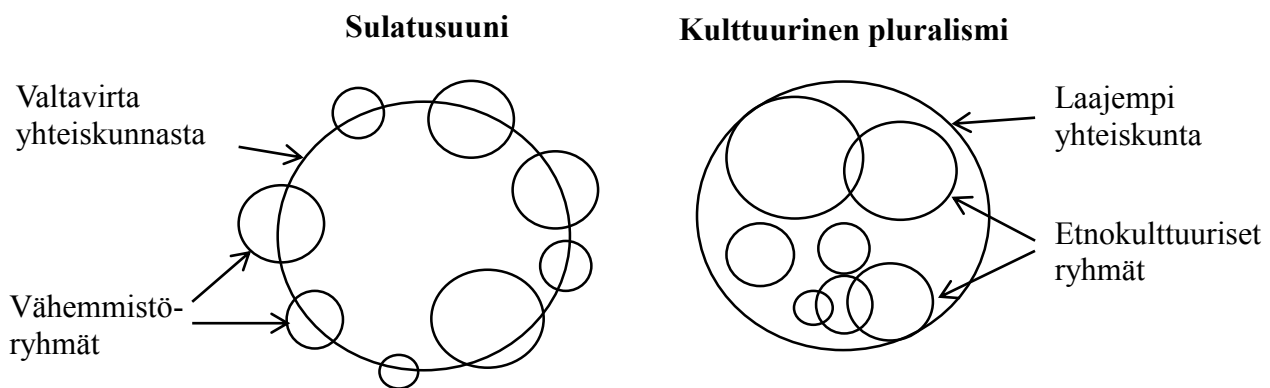
täydennyskoulutuksessa on olennainen osa sitä laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuuristen kohtaamisten kehitystä, joka tämän päivän Suomea kohtaa.

Monikulttuurisuuden määrittäminen ja tulkinta riippuu mistä näkökulmasta sitä lähestytään. Yksinkertaisesti määriteltynä monikulttuurisuus tarkoittaa niitä strategioita ja menettelytapoja, joita käytetään monikulttuuristen yhteiskuntien esiin nostamien moninaisuutta ja monimuotoisuutta koskevien asioiden hallinnassa (Hall 2003, 234). Suomessa monikulttuurisuus merkitsee ”monta kulttuuria”, jolloin yhteiskunnassamme esiintyy rinnakkain monia eri kulttuureja, kieliä ja etnisiä ryhmiä (Ylänkö 2000, 49 ; Soilamo 2008, 19 - 20). Valtio tai jokin muu toimija pyrkii ottamaan huomioon eri kulttuurien tarpeet ja takaamaan näille oikeuksia tasa-arvon toteuttamiseksi, mutta myös konfliktien ehkäisemiseksi (Ylänkö 2000, 50). Siten monikulttuurisuuspolitiikka voidaan ymmärtää valtakulttuuria myötäileväksi, epäitsenäiseksi ja sovinnaiseksi tavaksi muistuttaa päätöksentekijöitä erilaisten kulttuurien, arvojen ja traditioiden olemassaolosta (Talib 2005, 13). Monikulttuurisuus ei välttämättä liity maahanmuuttajiin. Yhteiskunta voi olla monikulttuurinen jos sen sisältä voidaan erottaa institutionaalisesti ja ajallisesti pysyviä kulttuureja (Soilamo 2008, 20). Suomessakin on elänyt joitakin kulttuurivähemmistöjä jo vuosisatoja, kuten romanit ja saamelaiset, mutta ihmisten yhä lisääntynyt liikkuvuus ja uudet vähemmistöt lisäävät kulttuurien kohtaamista myös Suomessa (Liebkind 1994a, 9).

Paavola (2007) kuvaa monikulttuurisuutta yhteiskunnan olemassa olevaa asiantilaa kuvaavana luonteena ja normatiivisena käsitteenä kuvaamaan toivottua tai tavoiteltavaa tilannetta. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuudella tarkoitetaan sitä, että jossain maassa asuu useisiin eri kansoihin kuuluvia ihmisiä, joilla on erilaisia kulttuureja. Epämääräisyyttä tuo se, että sillä viitataan vain kulttuuriseen moninaisuuteen. Ihmiset kuuluvat samanaikaisesti moneen eri kulttuuriryhmään sekä laajempaan yhteiskuntaan ja etnokulttuuriin ryhmiin. Näin ajateltuna monia yhteiskuntia voidaan pitää monikulttuurisina, mutta se ei kerro mitään kulttuuristen ryhmien välisistä yhteyksistä. Toteamme näin ollen vain yhteiskunnan vallitsevan tilan ilman syvempää ymmärrystä siitä, mitä on monikulttuurisuus. (Paavola 2007, 45) Voimme esimerkiksi kuvailla, että Venäjä on monikulttuurinen maa, mikä pitää paikkansa, mutta näin sanottuamme, emme ota kantaa minkälaiset suhteet sen eri kulttuureilla on, ja onko se yhteiskuntajärjestykseltään monikulttuurinen. Mietitään vielä hetki monikulttuurisuutta yhteiskuntien näkökulmasta.

Berry (2006) kirjoittaa pluralistisista eli moniarvoisista yhteiskunnista (eng. plural societies), joissa esiintyy kaksi keskeistä näkökulmaa: kulttuurisesti monimuotoisten yhteisöjen jatkuvuus (tai ei-jatkuvuus), ja näiden yhteisöjen osallistuminen (tai ei osallistuminen) pluraalisen yhteiskunnan jokapäiväiseen toimintaan.

Ensimmäinen näkökulma käsittelee unikulttuurista yhteiskuntaa, jossa on yksi kulttuuri ja ”yksi kansa”. Vaikka tällaista kansallista yhtenäisyyttä on historiallisesti tavoiteltu ja tavoitellaan yhä, on selvää, että mikään yhteiskunta ei voi saavuttaa yhtä kulttuuria, kieltä, uskontoa ja yhtä identiteettiä, jotka sopisivat kaikille. Tämän vastakohtana on tietäminen ja hyväksyminen, että yhteiskunta koostuu usein monista kulttuurisesti erilaisista ryhmistä, joiden kanssa tulee yrittää elää yhdessä, ja siten yhden kulttuurin ja identiteetin luominen on turhaa vallitsevassa moniarvoisessa ympäristössä. (Berry 2006, 27)



KUVIO 1. Berryn kaksi mallia kulttuurisesti pluraalisista yhteiskunnista (Berry 2006, 28)

Kuviossa 1. Berry esittää kaksi erilaista mallia moniarvoisesta yhteiskunnasta. Sulatusuuni kuvaa yksittäistä dominoivaa yhteiskuntaa ja sen marginaaleissa toimivia lukuisia erilaisia vähemmistöryhmiä. Yleinen käsitys on, että vähemmistöryhmien tulisi sulautua valtavirtaan siten, että ne lopulta katoavat. Sulautuminen valtavirtakulttuuriin jää siten ainoaksi keinoksi toimia tällaisessa yhteiskunnassa. Toinen malli on kulttuurisen pluralismin malli eli monikulttuurinen malli, jossa etnokulttuuriset ryhmät luovat yhteiskuntaan mosaiikin. Monikulttuurisessa mallissa yksilöt ja ryhmät säilyttävät heidän kulttuurisen jatkumonsa ja kosketuksensa kulttuuriseen identiteettiinsä, ja tältä pohjalta he myös osallistuvat ympäröivän yhteiskunnan sosiaaliseen viitekehykseen. Tällaista yhteiskuntaa kuvaa käsitys jaetuista normeista kuinka elää yhdessä. Erona sulatusuunin ja kulttuurisen pluralismin yhteiskunnissa on se, että sulatusuuni-mallissa valtavirta yhteiskunnasta on dominoiva ja asettaa yhteiskunnalle sen pääpiirteet, kun taas monikulttuurisessa mallissa yhteiskunnan muodostumiseen osallistuvat myös vähemmistöryhmät. Näiden kahden mallien kautta voidaan ymmärtää ajatusta monikulttuurisesta yhteiskunnasta. Mallit eivät ole ”joko” ”tai”, vaan yhteiskunnat toteuttavat hyvin erilaisia ratkaisuja monikulttuurisuuspolitiikassaan ja käytänteissään. Mallien kautta voidaan myös tarkastella yhteiskuntia ja miten yksilöt ja ryhmät kohtaavat niissä akkulturaatioprosessin. (Berry 2006, 28) Palaan akkulturaatioon vielä myöhemmin.

Liebkind (2010) kuvailee monikulttuurisuutta kulttuurien kohtaamisen kautta. Kulttuurien kohdatessa muutospaineet kohdistuvat voimakkaimmin vähemmistökulttuurin edustajiin. Tällaista kulttuurien kohtaamista Liebkind kuvaa yksiulotteiseksi kohtaamiseksi, jolloin ajan kuluessa vähemmistöt sulautuvat enemmistökulttuuriin. Kulttuurinmuutoksen kaksiulotteisen näkemyksen mukaan vähemmistökulttuurit säilyttävät oman kulttuurinsa samalla, kun sopeutuvat enemmistökulttuurin tapoihin ja käytänteisiin, mutta myös enemmistökulttuuri sopeutuu uuteen monikulttuurisuuteen. (Liebkind 2010, 17)

Antropologi William Roseberry (1992) alleviivaa, että monikulttuurisuuden kentässä on tarve päästä irti yksipuolisesta etnosentrismistä ja fokuksesta länsimaiden, Euroopan tai Euro-Amerikan historian, kulttuurin tai yhteiskunnan tutkimuksesta. Roseberry tuo monikulttuurisuuden viitekehykseen kolme antropologista ulottuvuutta, joiden kautta voidaan hahmottaa monikulttuurisuutta kulttuurintutkimuksen kautta. (Roseberry 1992, 843) Ensimmäinen ulottuvuus painottaa relativistista ja pluralistista näkökulmaa toisiin kulttuureihin. Ulvinen (1994) toteaa Roseberryn ulottuvuuksia koskevassa artikkelissaan, joka ilmestyi vuonna 1994 Kasvatus-lehdessä, että monikulttuurisuus ja antropologinen tutkimus ovat yhtä mieltä siitä, että erilaiset kulttuuriset traditiot ovat merkittäviä ja missä tahansa kulttuurisessa tarkastelussa ensisijaisia. Monikulttuurisen ajattelun näkyvin piirre on ennakkoluulottomuus ja relativismin ja ennakkoluulottomien arvojen ja inhimillisten asenteiden näkökulmat ovat välttämättömiä kulttuurien ymmärtämisessä. Tämä ei tietenkään tarkoita, että näin tapahtuisi tai olisi. (Ulvinen 1994, 511.)

Toisen ulottuvuuden lähtökohta on systeemiorientoitunut tapa hahmottaa kahden tai useamman kulttuurimuodon historiallisen kehityksen välisiä yhteyksiä. Roseberryn toinen ulottuvuus kyseenalaistaa ”toisen” toiseuden ja tutkii yhteyksiä länsimaisten ja ei-länsimaisten kokemusten välillä (Roseberry, 1992, 844). Tarkastelun kohteena ovat ihmisten välillä ilmenevät systemaattisuudet kulttuuristen elämisen tapojen ja standardien välillä (Ulvinen 1994, 512). Systeemiorientoitunut antropologinen tutkimus sisällyttää usein kulttuurisen erilaisuuden yhden hallitsevan sivistyskertomuksen alle ja lopulta toistaa lännen suurta menestystarinaa. Roseberryn kolmas ulottuvuus siirtyy tarkastelemaan oletuksia ja kategorioita läntisessä historiassa ja miten niitä voitaisiin monikulttuurisuuden kannalta muokata ja luoda uudelleen kontrastien ja yhteyksien kontekstissa (Roseberry 1992, 846). Tämä kolmas postmoderni ulottuvuus, joka on syntynyt viime vuosikymmenten aikana, kyseenalaistaa kaksi aiempaa ulottuvuutta. Monikulttuurisuus on kehittynyt postmodernin ajattelun ilmastossa, ja postmodernin tutkimuksen tavoin, sen tulisi keskittyä globaalin ja individualistisen kulttuuritulkinnan narratiiveihin. (Ulvinen 1994, 513.)

Ulvinen tiivistää monikulttuurisuuden merkityksen peruskoulun opetussuunnitelman ja koulutyön kannalta pohjautuen edellä mainittuihin Roseberryn kolmeen antropologiseen

ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus merkitsee sitä, että kulttuurit ymmärretään hierarkkiseksi ja eriytyneiksi, jolloin kaikki ovat erilaisia ja eriarvoisia. Toisessa ulottuvuudessa, mikäli kulttuurit tulkitaan pluralismin hengessä samanarvoisiksi, merkitsisi se monikulttuurisuuden näkökulmasta sitä, että kaikki ovat erilaisia, mutta samanarvoisia. Postmodernistinen kolmas ulottuvuus kyseenalaistaa kaikki vanhat itsestäänselvykset ja peruskäsitykset kulttuurien erilaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Kaikki aiemmat tulkinnat on mahdollista määrittää uudestaan, vaihtaa ja yhdistellä toisin. Näin monikulttuurisuus lähenee ideaalia tasa-arvoisuutta, jossa monimuotoisuus ymmärretään arvona sinänsä. (Ulvinen 1994, 510, 511)

Tässä pro gradu -tutkielmassa monikulttuurisuus perustuu Roseberryn postmoderniin tulkintaan, jossa tasa-arvo ja yhteiskunnan monimuotoisuus on ainakin näennäisesti itseisarvo sekä Berryn ja Liebkundin tulkintaan yhteiskunnasta, joka on kulttuurisesti pluralistinen ja toimii kaksiulotteisen kulttuurinmuutoksen mukaisesti. Valtio nähdään monikulttuurisuuspolitiikan aktiivisena toteuttajana, yhteiskunnallisen tasa-arvon ja kulttuurisen moniarvoisuuden ja maahanmuuttajien integroijana suomalaiseen yhteiskuntaan. Yhtäläillä maahanmuuttajat nähdään suomalaista yhteiskuntaa muokkaavina toimijoina. Jotta tulkinta ei olisi liian positivistinen tulee meidän myös tunnustaa, että monikulttuurisuuteen liittyy monia kiistanalaisia ilmiöitä riippuen mistä suunnasta sitä tarkastellaan. Aiheeseen syvennyttään vielä seuraavassa kappaleessa, jossa käsitellään sitä, mitä maahanmuuttajuus on ja minkälaisia ulottuvuuksia käsitteeseen liittyy.

2.1.2 Keitä ovat maahanmuuttajat?

Maahanmuuttajaväestöstä puhuttaessa käytetään yleisesti tilastollisia ja lainsäädännöllisiä käsitteitä kuten *ulkomaan kansalainen*, *ulkomailla syntynyt* ja *vieraskielinen*. Tilastotuotannossa käytetään tilastosta riippuen toisistaan poikkeavia luokituskäytäntöjä, jolloin maahanmuuttaja määritellään vieraskielisyyden, syntymämaan tai ulkomaan kansalaisuuden perusteella. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014, 12.) Ulkomaan kansalaisella ei useimmissa tapauksista ole Suomen passia, mutta hän on voinut syntyä Suomessa. Lisäksi monet ulkomailla syntyneet ovat jo saaneet Suomen kansalaisuuden, joten tässä mielessä he ovat suomalaisia. Ulkomailla syntynyt voi olla etniseltä taustaltaan suomalainen tai jokin muu. Vieraskielinen viittaa siihen, että henkilön äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, jotka tilastoissa lasketaan kotimaisiksi kieliksi. Puhuttaessa Suomeen muuttavista ulkomaalaisista maahanmuuttaja nimitys on toistaiseksi käytetyin käsite, jolla tarkoitetaan yleisesti ulkomailla syntynyttä henkilöä. Käsitettä käytetään myös suomalaistaustaisiin paluumuuttajiin, kuten Venäjän ja entisen Neuvostoliiton alueilta muuttaneisiin inkeriläisiin. Maahantulosityihin ja laillisiin statuksiin viittaavia käsitteitä ovat *pakolainen*, *siirtolainen* ja

turvapaikanhakija, ja statukset vaikuttavat heidän oikeuksiinsa ja mahdollisuuksiinsa, kuten esimerkiksi kotipaikkaoikeuteen ja työntekoon. Pakolaiset ovat saapuneet Suomeen joko kiintiöpakolaisina ulkomaisilta pakolaisleireiltä tai itsenäisinä turvapaikanhakijoina. Siirtolaisella viitataan yleisesti työperäiseen maahanmuuttoon. (Liebkind 1994, 9; Martikainen & Tiilikainen 2007, 17.)

Elinkeino, liikenne ja ympäristökeskus (ELY) määrittelee maahanmuuttajan ulkomailta Suomeen muuttaneeksi henkilöksi, joka on jonkin toisen maan kansalainen tai kokonaan kansalaisuutta vailla oleva henkilö. Yleiskäsite koskee kaikkia eri perustein muuttavia henkilöitä. (Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus 2010, 49.) Forsander (2002) avaa maahanmuuttajuuden käsitteen Väestöntutkimuslaitokselle tekemässään väitöskirjassa henkilönä, joka on muuttanut Suomeen pysyvässä tarkoituksessa ilman, että olisi Suomen kansalainen tai olisi sitä koskaan ollutkaan. Pysyvällä tarkoituksella hän tarkoittaa vähintään vuoden oleskelua, joka on edellytyksenä väestörekisterijärjestelmään rekisteröitymiselle. (Forsander 2002, 10.) Ulkomaalainen -käsitettä käytetään juridisessa merkityksessä kuvaamaan henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen (Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus 2010, 97). Erona maahanmuuttaja -käsitteelle on, että ulkomaalainen tarkoittaa kaikkia niitä, jotka oleskelevat Suomessa, mutta eivät ole Suomen kansalaisia. Esimerkiksi kansainväliset opiskelijat ja turistit voidaan mieltää ulkomaalaisiksi. Lainsäädännössä ulkomaalaisen ulkomaalaisuus päättyy hänen saatuaan Suomen kansalaisuuden. Maahanmuuttajuus (ja ulkomaalaisuus) viittaa sekä hallinnollisessa että arkisessa kielenkäytössä kulttuuriseen sekä sosiaaliseen toiseuteen, joka ei ole lakkautettavissa hallinnollisella tai juridisella päätöksellä. (Forsander 2002, 10.)

Maahanmuuttaja -käsite on kielellisesti hankala ja se aiheuttaa ongelmia siihen, millä tavalla suomalaiset suhtautuvat ja mieltävät maahanmuuttajat osana yhteiskuntaa. Käsitteeseen liittyy rasistista kielenkäyttöä, joka juontuu ennakkواسenteista maahanmuuttajia kohtaan (Aarnitaival 2012, 16), ja esimerkiksi Suomessa maahanmuuttoon ja integrointiin liittyvät kysymykset koskevat usein islaminuskoisia ja maahanmuuttajat mielletään työttömiksi ja syrjäytyneiksi (Raunio 2013, 36). Suomen kielen kannalta maahanmuuttaja -käsite ei siis ole neutraali tai kuvaa tätä otantaa väestöstä järin edustavasti. Uudeksi kielelliseksi vaihtoehdoksi on tarjottu käsitettä *uussuomalainen*, jolla pyritään pääsemään irti leimaavista ja kömpelöistä käsitteistä *maahanmuuttaja* ja *maahanmuuttajataustainen* sekä *toisen/kolmannen sukupolven maahanmuuttaja* (Martikainen & Tiilikainen 2007, 18). On vaikeaa käsitellä maahanmuuttajataustaisia tutkimuksen kannalta, kun jo käsite itsessään näyttäytyy yhteiskunnallisessa keskustelussa syrjivältä ja ennakkoluuloiselta. Lisäksi maahanmuuttajakeskustelussa tehdään usein yleistyksiä, jotka vahvistavat näitä ennakkoluuloja ja asenteita heitä kohtaan. Maahanmuuttajista puhutaan ikään kuin he olisivat yksi ryhmä tai jokin

yhtenäinen otanta väestöstä, joka ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Maahanmuuttajat ovat erilaisia ihmisiä eri taustoineen, historioineen sekä maahanmuuttosyineen ja heillä ei ole välttämättä yhtenäistä yhteenkuuluvuutta tai tunnistettavaa samankaltaisuutta saati erilaisuutta (Raunio 2013, 36). On siis tärkeää tiedostaa, että maahanmuuttaja -käsite tuottaa vierautta ja rajoja. Käsite on myös siksi ongelmallinen, että sen perusteella luodaan mielikuva pysyvästä asettumisesta toiseen maahan, mikä ei välttämättä pidä paikkaansa.

Diskursiivisesta näkökulmasta maahanmuuttajuus on yhteiskunnallisen vallankäytön tuottama kategoria, joka määritellään politiikassa ja julkisessa keskustelussa. Maahanmuuttajaksi luokitellun yksilön ei ole mahdollista sanoutua irti tästä häneen luodusta kategoriasta eikä sen tuottamasta sosiaalisesta järjestyksestä. Maahanmuuttajuus määrittyy yksilön pysyväksi asiantilaksi ja pysyväksi vieraudeksi. Pragmaattisessa yhteiskuntaelämässä byrokraattiset ja juridiset toimet jakavat ihmiset maahanmuuttajiin ja kantaväestöön. Jako peilaa hallinnon tarpeita, mutta myös sosiokulttuurisia arvoja, jotka järjestävät maahanmuuttajia hierarkkisella tavalla. Maahanmuuttajuus ei ole ominaisuus, johon syntyy, sillä eihän kukaan synny varsinaisesti maahanmuuttajaksi. Yhteisö, johon maahanmuuttaja siirtyy, antaa tämän leiman sen ulkopuolisiksi mieltämille ihmisille ja leiman antaminen tekee näkymättömäksi maahan muuttaneiden taustat, heidän odotukset tulevaisuutensa sekä Suomeen muuttonsa suhteen. (Wrede 2010, 10 - 13) Maahanmuuttajien tutkimuksessa ei voida sivuuttaa etnisyyden ja kotoutumisen käsitteitä, sillä niiden kautta voimme ymmärtää maahanmuuttajia laajemmasta perspektiivistä osana yhteiskuntaamme.

Etnisyydellä tarkoitetaan henkilön itsensä kokemaan identiteettiä eli itseymmärrykseen jonkin kulttuuriryhmän jäsenenä. Etninen identiteetti taas tarkoittaa jatkuvaa itsemäärittely- ja itsearviointiprosessia. (Liebkind 1994b, 23.) Etnisyyden juuret ovat ensisijaisesti antropologiassa ja etnologiassa, mutta riippuen eri tieteenaloista, on etnisyyden konsepti määritelty monin eri tavoin. Etnisyys on yleisesti tunne kuulumisesta tiettyyn (oletettuun) synty- ja alkuperään. (Liebkind 2007, 78 - 79.) Hallin (2003) mukaan etnisyydestä on kyse silloin, kun tiettyyn paikkaan sijoittuvan yhteisen toiminnan ja yhteisten merkitysjärjestelmien koetaan pohjautuvan yhteisiin suku- tai verisiteisiin, jotka usein ilmenevät väestön tietyissä yhteisissä fyysisissä piirteissä (Hall 2003, 92). Etnisyys ei kuitenkaan ole täysin itsestään määrittyvä, sillä siihen vaikuttaa kyseisen etnisen ryhmän asema sitä ympäröivässä yhteiskunnassa. Eri yksilöt voivat myös pitää itseään etnisen ryhmän jäsenenä eri perustein, esimerkiksi suomalaisina. Yksi voi vedota kielitaitoonsa, toinen kansallisuuteensa ja kolmas asuinmaahansa. Kieli voi olla erittäin merkityksellinen kansallisen identiteetin symboli, vaikka kaikki etnisen ryhmän jäsenet eivät omaa kieltään hallitsisikaan. (Liebkind 1994b, 23.) Etnisten hierarkioiden alapäässä olevilla henkilöillä on usein heikommat mahdollisuudet vaikuttaa asemaansa heitä ympäröivässä yhteiskunnassa. Tässä yhteydessä on

kuitenkin viitteitä siitä, että mahdollisuudet ovat osittain sukupuolittuneet ja näyttää siltä, että naiset ovat miehiä halukkaampia joustamaan identiteetistään (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19.)

Allardt ja Starck (1981) määrittävät etnisen ryhmän neljän perusteen kautta. Näitä ovat itse tehty luokittelu (samaistuminen), sukujuuret, erityiset kulttuuripiirteet, esimerkiksi kyky puhua tiettyä kieltä, ja sosiaalinen organisaatio. Samaan etniseen ryhmään voidaan kuulua erilaisin perustein. Ei siis ole olemassa kaikkiin jäseniin sopivia etniseen ryhmään kuulumisen perusteita. Mutta jotta edes voitaisiin puhua etnisestä ryhmästä, on kuitenkin osan, useimmiten enemmistön tästä vähemmistön jäsenistä täytettävä tietyt ehdot. Kieli on välttämätön ehto kielellisten vähemmistöjen olemassaololle, mutta kaikkien vähemmistön jäsenten ei tarvitse osata sitä. Jotkut etnisen ryhmän jäsenet voivat kuulua ryhmään sukujuuriensa takia, tai siksi, että he itse katsovat kuuluvansa tähän ryhmään. Ainakin osan vähemmistön jäsenistä on täytettävä aiemmin mainitut perusteet, jotta voitaisiin puhua etnisestä ryhmästä. (Allardt & Starck 1981, 38) Forsanderin (2001) mukaan etnisyy- ja integraatiokeskustelun keskeinen liittymäkohta on kysymys erosta meidän ja muiden välillä. Milloin, missä ja miksi rajaa ylläpidetään jos sitä ylipäättään ylläpidetään? Minkälaisissa olosuhteissa ryhmien eroa ylläpitävä raja häipyä näkymättömiin, ja missä kohdin se nousee ylipääsemättömäksi? (Forsander 2001, 33.) Miksi etnisyy sitten koetaan vieraaksi?

Etnisen vieraus ei ole teemana uusi, sillä sitä on käsitelty sosiologisesti jo yli sadan vuoden ajan. Georg Simmel kirjoitti jo vuonna 1908 ”muukalaisesta” (eng. The Stranger), jota hän kuvaa ihmisenä, joka tavanomaisessa ajattelussa tulee tänään ja lähtee huomenna, mutta lähtemisen sijaan muukalainen tulee ja jää. Muukalaisuuteen liittyy perustavanlaatuisesti se tosiasia, että hän ei kuulu syntyjään siihen tilaan, johon hän tulee eivätkä hänen mukanaan tuomansa laadut. (Simmel 1908) Jos miellämme Simmelin teorian muukalaisesta hänen osoittamallaan tavalla, voimme myös todeta, että tämä muukalainen on meidän lähellämme, mutta samalla meistä kaukana. Muukalaisuudessa on kyse lopulta ryhmästä itsestään, johon muukalainen tulee, sillä tämä ryhmä ei hylkää omia köyhiä tai laitapuolen edustajiaan, jolloin kyse ei ole siitä, että muukalaisen ulkopuolisuus koskisi esimerkiksi sosioekonomisia seikkoja. Muukalaisuus on oman sosiaalinen ilmiönsä ja se liittyy siihen, miksi koemme vieraan vieraana. Myös Kristeva käsittelee muukalaisuutta teoksessaan Muukalaisia itsellemme (1992). Kristevan mukaan muukalaiskysymyksen pulmat tuntuvat kaikki sisältyvän siihen umpikujaan, johon johtaa kansalaisen erottaminen ihmisestä. Kun annetaan johonkin kulttuuriin tai kansakuntaan kuuluville ihmisille heidän oikeutensa, oli tuo yhteisö kuinka järkipäinen ja tietoisesti demokraattinen tahansa, on pakko pitää erillään näistä oikeuksista ei-kansalaiset eli toiset ihmiset. Tämä tarkoittaa sitä, että se joka ei ole kansalainen, ei ole täysi ihminen ja tästä erosta ihmisen ja kansalaisen välillä on muukalainen. (Kristeva 1992, 103)

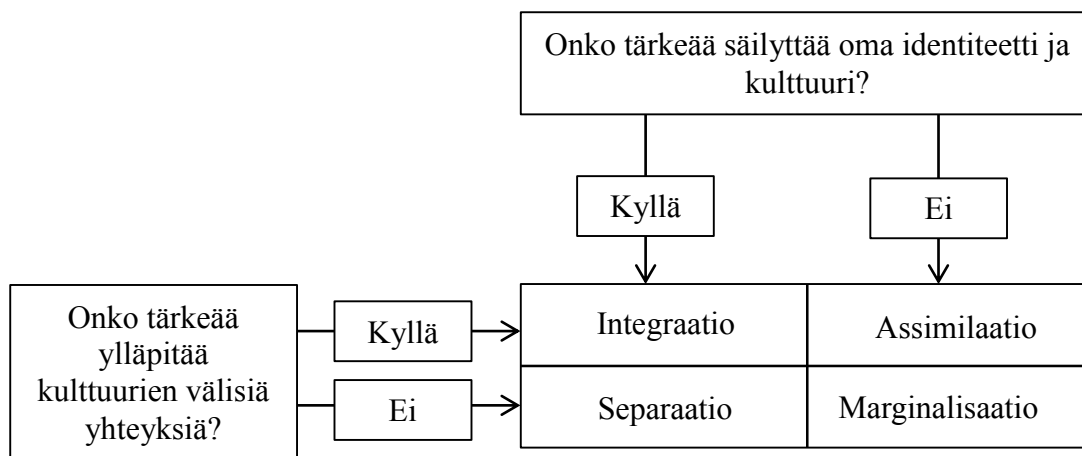
Kotoutuminen on keskeinen osa maahanmuuttajien yhteiskuntaan sopeutumista ja ilmentävät yhteiskunnan monikulttuurisuuden luonnetta, kuten todettiin Berryn aikaisemmassa monikulttuurisen yhteiskunnan mallissa. Työ- ja elinkeinoministeriö vastaa Suomessa kotouttamisen valmisteluun liittyvistä asioista. Kotouttamispolitiikan painopisteitä ovat mm. maahanmuuttajien yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden ja kotouttamisen kaksisuuntaisuuden tukeminen, maahanmuuttajaperheiden tukeminen sekä aikuisten maahanmuuttajien työllistymisen edistäminen erityisesti suomen ja ruotsin kielen opetusta kehittämällä (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014). Suomessa kotouttamiseen liittyy useita lakeja, kuten laki kotouttamisen edistämisestä. Kotouttamisen edistämisestä säädetyn lain tarkoituksena on

”tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Lisäksi lain tarkoituksena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken.” (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, 1§)

Laissa kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on myös tukea maahanmuuttajan mahdollisuuksia oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotouttamisella tarkoitetaan kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten sekä muiden tahojen toimilla ja tarjoamilla palveluilla (Rautio 2013, 44). Kotoutumista voidaan tutkia niin yksilön, perheen ja yhteiskunnan näkökulmasta. Työperusteisen maahanmuuton yhteydessä käytetään termiä *asettautuminen*, sillä kohderyhmä on kuntien lakisääteisten kotouttamissuunnitelmien ulkopuolella. Asettautumisella tarkoitetaan kotoutumista laajempaa kokonaisuutta (Rautio 2013, 45). Lainsäädännöllinen kanta kotoutumiseen kertoo miksi kotouttamista tehdään ja mikä sen tavoite yhteiskunnan kannalta on. Kotouttamiseen eli sopeutumisprosessiin vaikuttavat monet eri tekijät. Seuraavaksi käsittelen kotoutumisen teoreettista taustaa etenkin sopeutumisen kannalta, johon liittyy olennaisesti akkulturaation käsite.

Yksinkertaisessa muodossaan akkulturaatio pitää sisällään kaikki ne muutokset, jotka tulevat esiin kulttuurisesti erilaisten yksilöiden ja ryhmien välisistä yhteyksistä. Akkulturaatio on yksilö- ja ryhmätasolla syntyvä vuorovaikutus, joka johtaa yksilössä behavioristisiin ja kognitiivisiin muutoksiin, jota voidaan nimetä myös käyttäytymisen muutokseksi, joka voi kehittyä akkulturaatiostressiksi. Akkulturaatiostressiä syntyy, kun akkulturoiva yksilö kokee akkulturaatiossaan ongelmia. Akkulturaatio on ajallisesti aikaa vievä prosessi, joka muokkaa psykologista ja sosiokulttuurista sopeutumista. (Berry 2006, 40 ; Sam 2006, 11, 21) Akkulturaatioprosessista johtuvia ryhmätasolla tapahtuvia muutoksia voivat olla fyysiset muutokset (esim. asuinpaikka, asunto, kaupungistuminen), biologiset muutokset (ravitsemuksellinen tilanne, sairaudet), poliittiset muutokset (vallassa oleva ryhmä vaihtuu), taloudelliset muutokset (elinkeino-

vaihtuminen), kulttuuriset muutokset (kieli, uskonto, kasvatust) ja sosiaalisten suhteiden muutokset (Raunio 2013, 47).



KUVIO 2. Berryn akkulturaatiomalli (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992, 278)

Akkulturaatiota kuvataan usein Berryn akkulturaatiomallin avulla (Kuvio 2.), joka kuvaa maahanmuuttajien kulttuurien muutosta. Berryn akkulturaatiomallissa maahanmuuttajalle koituu erilaisia vaihtoehtoja akkulturaatioprosessissa, ja riippuen yhteiskunnan maahanmuuttajiin kohdistetuista kotouttamiskeinoista ja yleisestä monikulttuurisuuspolitiikasta, koituu maahanmuuttajan vaihtoehtoiksi joko *integraatio*, *assimilaatio*, *marginalisaatio* tai *separaatio*. Tässä kontekstissa assimilaatio kuvaa akkulturoivan yksilön haluttomuutta säilyttää alkuperäistä kulttuuriaan ja identiteettiään ja sen sijaan yksilö hakee päivittäistä kanssakäymistä enemmistöväestön kanssa. Assimilaation vastakohta on separaatio, joka tarkoittaa oman kulttuurin säilyttämistä ja valtaväestön kontaktin välttelyä. Integraatio on maahanmuuttajan intressi säilyttää oma kulttuuri sekä olla yhteydessä valtaväestön kanssa. Samalla kun maahanmuuttaja säilyttää kulttuurisen koheesionsa, hän siirtyy osalliseksi muun väestön sosiaalisia verkostoja. Integraatiolla tarkoitetaan yleisesti molempien vaihtoehtojen ”parhaita puolia”. Viimeinen vaihtoehto on marginalisaatio, joka toteutuu, kun oman kulttuurin ylläpitämiseen ja valtaväestön kanssa toimimiseen on vähän mahdollisuuksia tai halukkuutta. (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992, 277 - 279)

Tutkimuksessani tutkin miten maahanmuuttajille suunnattu koulutus on vaikuttanut muun muassa heidän työllistymiseensä, joten tässä mielessä tutkimukseni toimii myös kotoutumisen viitekehyksessä. Kotoutumisen perusedellytyksinä pidetään yleisesti työtä ja koulutusta. Useiden tutkimusten mukaan työllisyys on keskeinen tekijä maahanmuuttajien sopeutumisessa. Työn mukana tulee monia sopeutumiselle keskeisiä asioita, kuten taloudellista riippumattomuutta, sosiaalisia

suhteita ja kohentunut itsetunto. Mitä paremmin maahanmuuttaja on integroitunut yhteiskuntaan, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on myös päästä työelämään. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 22.) Julkisista palveluista opetus-, sosiaali- ja terveystoimialat työllistävät maahanmuuttajia. Erityisesti opetus- ja sosiaali- ja terveystoimialalla on usein kysymys nimenomaan niin sanotuista etnospesifeistä työtehtävistä, joissa tuotetaan omakielisiä ja –kulttuurisia palveluita segmentoituneelle maahanmuuttajataustaisille ryhmille (Forsander 2002, 232). Tutkimukseni käsitys maahanmuuttajataustaisista henkilöistä keskittyy korkeasti koulutettuihin maahanmuuttajiin, jotka ovat viettäneet Suomessa jo useamman vuoden, jopa vuosikymmenen. Yhteiskuntaan integroituminen on jo tapahtunut aiemmassa maahanmuuton yhteydessä, mutta työllistyminen ja kouluttautuminen opetus- ja kasvatustieteille ovat jatkumoa pitkälle integraatioprosessille. Siirryn tässä vaiheessa käyttämään tutkimuksessani käsitettä maahanmuuttajataustainen, sillä se näyttää olevan nykyisessä kielenkäytössä korrekimpi tapa kuvailla ulkomaalaistaustan omaavia henkilöitä.

2.1.3 Monikulttuurinen opettajuus

Olen käsitellyt tutkimukseni aiemmissa keskeisissä käsitteissä monikulttuurisuutta ja keitä maahanmuuttajat ovat. Seuraavaksi siirryn käsittelemään monikulttuurista opettajuutta. Aloitan yleisesti siitä, mitä opettajuus on, jonka jälkeen laajennan käsitettä monikulttuuriseen opettajuuteen. Opettajuus on vahvasti kulttuurisidonnainen käsite, ja esimerkiksi kansainvälisessä kirjallisuudessa ei tunneta opettajuus -käsitettä sellaisena kuin se Suomessa on (Soilamo 2008, 56). Siksi lukijan onkin hyvä pitää mielessä, että tarkasteluni monikulttuuriseen opettajuuteen liittyen on suomalainen tulkinta, joka pohjautuu pääosin suomalaisten tutkijoiden ja tieteenharjoittajien tulkintoihin.

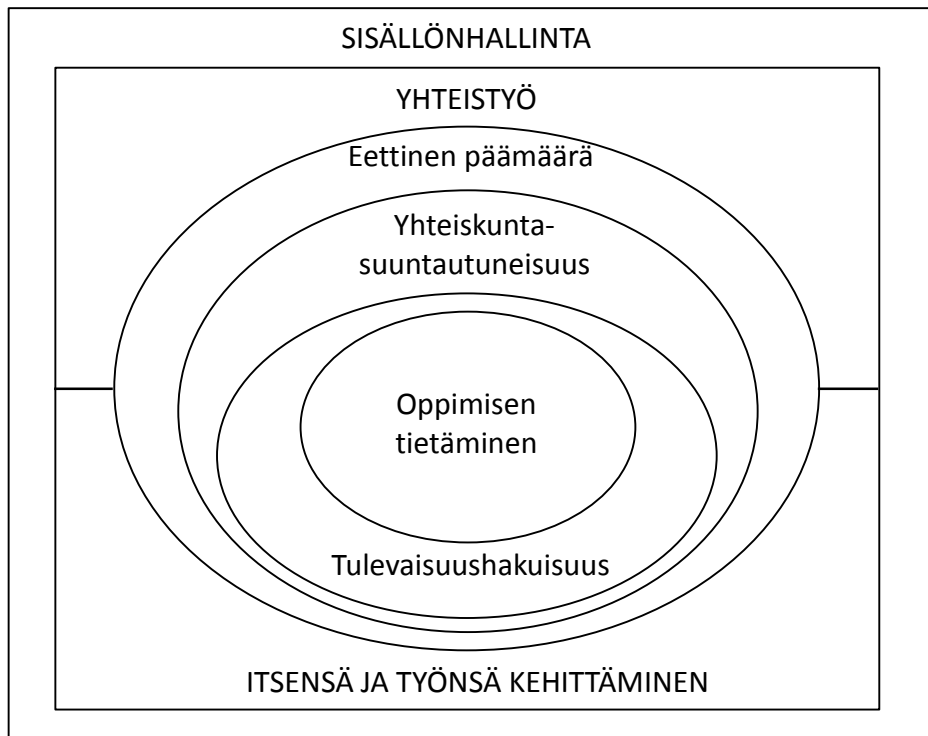
Opettajan työtä on perinteisesti tarkasteltu opetustaidon, sosiaalistamisen ja moraalis-eettisen kutsumustyön kautta, mutta nykyään näkemys opettajuudesta liitetään *profession* käsitteeseen (Soilamo 2008, 55). Opettajan työssä professionaalisuus merkitsee ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen kuuluu rationaalista ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Sitoutumisen aste on yksi keskeinen kysymys opettajan ammattietiikassa. Professionaalisuuteen liitetään myös käsitys henkilön pyrkimyksestä parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisältöjen lisäksi opettajan persoonaan liittyviä tekijöitä. Ilman persoonallista sitoutumista on vaikeaa hoitaa opettajan työhön sisältyvää palvelutehtävää. Siksi opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin sekä tekemään valintoja yhteisen hyvän ja yksittäisen oppijan parhaan väliltä. (Luukkainen 2004, 70)

Professionaalisuudessa on kyse enemmän kuin henkilöstä itsestään, joka tekee opettajan professiosta (opettajuudesta) luonteeltaan erilaisen (Hargreaves & Fullan 2012, 80).

Opettajuuteen liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille keskeisten palvelujen tuottaminen. Palvelut on kiinnitetty ja rajattu tiukasti ammatillisen autonomian alle. Opettajan pätevyyskriteereitä kontrolloidaan säädöksillä. Professionaalisuutta korostaa usko erityisasiantuntemukseen, ja ainakin opettajat itse ammattikuntana yhdessä lainsäätäjien kanssa katsovat ammattiin liittyvän sellaista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Opettajan asema perustuu pitkään ja erikoistuneeseen yksinoikeutettuun tiedeperustaiseen koulutukseen. Opettajan professionaalisuuteen kuuluvat vastuullinen itsenäisyys ja eettinen koodisto sekä siihen sitoutuminen. (Luukkainen 2006, 204; vrt. Fullan & Hargreaves 2012, 80)

Yhteiskunnallinen ulottuvuus on keskeistä opettajuudessa. Opettajuus ilmaisee ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja uusintaa niitä koulun toiminnan kautta. Koska opettajuus on myös kulttuurisidonnaista, se on myös erilaista erilaisissa yhteiskunnissa, ja siten vaikeasti vertailtavissa. Yhteiskunnalliset odotukset opettajuutta kohtaan näyttävät lisääntyneen, ja yleensä yhteiskunnan edellyttämä opettajuus on sisällöltään opettajan omaa näkemystä laajempi. (Luukkainen 2006, 206 - 207 ; Talib 2005, 23 - 24) Luukkainen (2004) kirjoittaa opettajuudesta kaksidimensionaalisena ilmiönä, jossa toisen dimension luo yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan työhön, ja toisen dimension opettajan orientaatio tehtäväänsä. Opettajuus voidaan näin todettua tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2004, 91.)

Opettajuuteen liittyvä professionaalisuus on kyseenalaistavaa ja kriittistä toimintaa myös opettamista ja itse opettajuutta kohtaan. Raivolan (1993) mukaan opettajan professionaalinen tehtävä liittyy oppimisen ja kasvattamisen tukemiseen. Opettajan on tiedettävä milloin, miksi ja miten toimitaan, ja hänellä on oltava persoonalliset voimavarat tahtonsa toteuttamiseen. Aito professionaali voi ja uskaltaa toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteettia, silloin kun opettaja roolinsa merkityksen kannalta katsoo sen välttämättömäksi. Rakenteiden luomassa sisäisessä ristiriidassa on siis kysymys yksilön ja rakenteen suhteen toimivuudesta: ovatko opettajan koulutus ja hänelle määrätty rooli ristiriidassa määrättyjen tehtävien kanssa. Professionaalisuus opettajan työssä ei voi siis olla vain annettujen tehtävien, määräysten ja normien noudattamista, vaan siihen sisältyy kriittinen toiminta ja kehitysorientoitunut ote työhön ja sen rakenteisiin. (Raivola 1993, 15)



KUVIO 3. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2006, 207)

Opettajuuden tarkastelun tarpeellisuus korostuu etenkin opettajankoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen tehtävänä on valmistaa kansalainen kohtaamaan tulevaisuuden haasteet ja luomaan parempaa tulevaisuutta sekä yhteiskuntaa. Siksi opettajan työtä voidaan hyvin kuvailla ”tulevaisuuden tekemiseksi” (ks. kuvio 3.). Työn keskeisenä sisältönä tulee olla valmiuksien kehittymisen tukeminen ja voiman tunteen antaminen oppijalle. Opettajankoulutuksen tehtävä on antaa perusta opettajan ja opettajayhteisön prosessoinnille, kun pyritään vastaamaan näihin haasteisiin. Tämä haaste koskee sekä perus- että täydennyskoulutusta. (Luukkainen 2004, 79.) Kuviossa 3. Luukkainen (2006) on tiivistänyt opettajuuden osatekijät, joita olen tuonut esiin aiemmin tässä luvussa. Opettajuus näyttäytyy yhteisöllisenä, kollegiaalisena toimintana, jossa korostuu yhdessä tekeminen, mutta myös jatkuva oman työn ja itsensä kehittäminen muun muassa täydennyskoulutuksen avulla. Eettisyyden kysymykset ovat moniarvoisessa, kompleksisessä ja egoismia tukevassa yhteiskunnassa yhä vahvemmin esillä. Opettajuuden keskeisin osatekijä on oppijan paras ja oppijan puolestapuhujana toimiminen. (Luukkainen 2006, 207.)

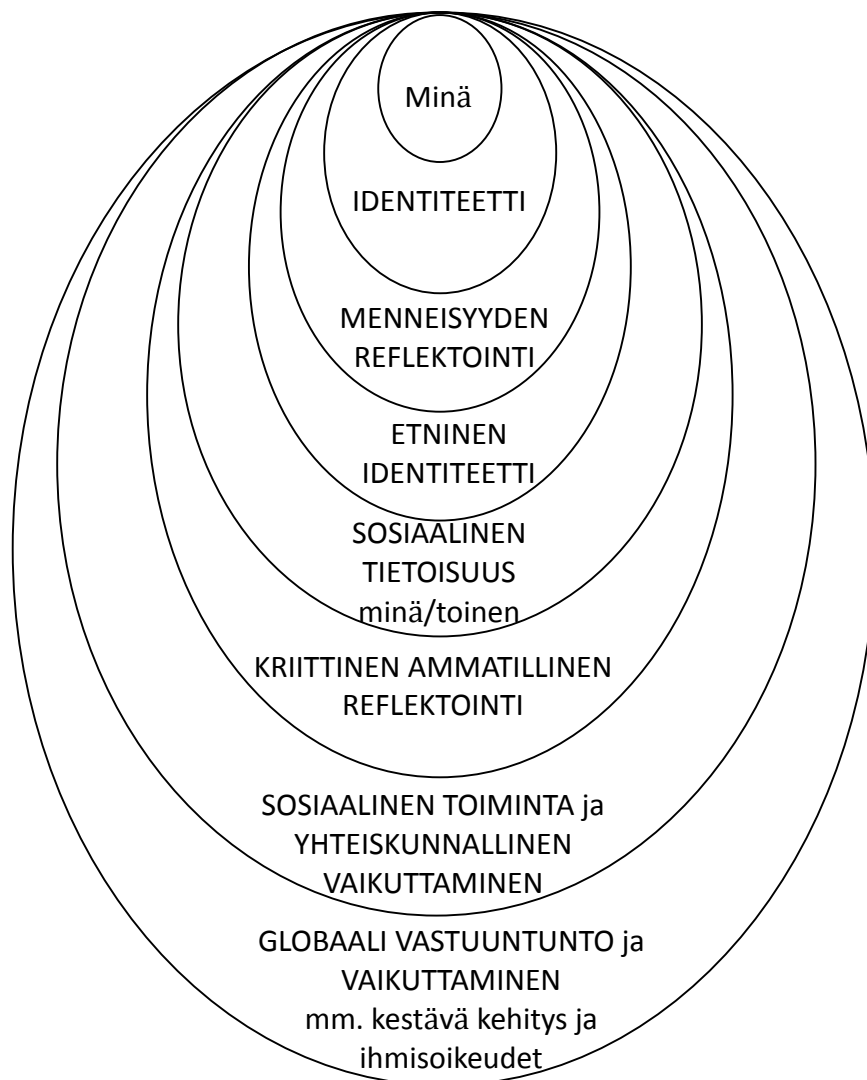
Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa koko käsitys professionaalisuudesta ja sen tarkoituspelistä. Carr (2000) tuo esiin, että käsitys tietyn ammatin professionaalisesta on sosiaalisesti luotu kuvitelma siitä, että jonkin ammatin harjoittaminen on luonteeltaan ylevämpää kuin toisten, ja professionaalisen aseman luomisella tähdätään lopulta sosiaalisiin ja taloudellisiin etuihin muihin ammatteihin nähden. Lopulta professionaalisuuden asettamisessa esimerkiksi opettajuuteen, on kyse

työn kokonaisvaltaisesta eettisestä luonteesta, joka liittyy työhön ihmisten parissa. (Carr 2000, 39 - 41) Jatkan vielä opettajuuden tiellä syventymään kohti monikulttuurista opettajuutta. On hyvä pitää mielessä aiemmat luvut ja kappaleet etenkin monikulttuurisuudesta, sillä monikulttuurinen opettajuus toimii näistä esille tuoduista perustuksista, kuten yhteiskunnan pluralismista ja monikulttuurisuuden määritelmistä.

Opettajan professioon liittyy tiedollisen ulottuvuuden lisäksi eettinen ja moraalinen ulottuvuus. Monikulttuurisessa kontekstissa eettisyys korostuu entisestään. Ammattietiikkaa voidaan pitää vakiintuneena terminä, mutta yhtä hyvin voidaan puhua ammatillisesta moraalista, riippuen eri korostuksista. (Soilamo 2008, 60.) Lindqvistin (1998) mukaan ammattietiikka voidaan ymmärtää sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi. Yksilötasolla ammatilainen sitoutuu omiin ihanteisiinsa ja periaatteisiinsa, josta muodostuu hänen persoonallisen ammatikäytäntönsä perusta. Yhteisötasolla ammattietiikka on jonkun ammattiryhmän tai työyhteisön yhteisesti luotuun sopimukseen perustuva ammatillisten arvojen, periaatteiden ja käytäntöjen kokonaisuus, johon yhteisellä sopimuksella sitoudutaan vapaaehtoisesti. (Lindqvist 1998, 15 - 16.) Opettajan työn eettiset ongelmat aiheutuvat usein eri ihmisryhmien välillä syntyneistä ongelmista. Näiden ongelmien ratkomiseksi opettaja joutuu ottamaan kantaa siihen minkä ryhmän edut asetetaan ensisijaisiksi. (Tirri 1998, 23). Opettaja toimii oppijan puolestapuhujana ja oppijaan parhaaksi, mutta kysynkin, onko oikeudenmukaisempaa ja eettisempää ottaa erityishuomioon oppijat, jotka ovat lähtökohdiltaan (esim. etninen, sosioekonominen tausta) eriarvoisessa asemassa?

Monikulttuurinen opetus nojautuu osin kriittiseen pedagogiikkaan, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa eri kulttuureissa itsestään selvinä pidettyjä totuuksia ja mahdollisesti muuttaa niitä. Ilman kritiikkiä opetus jää huomaamattamme romanttiselle tai eksoottiselle tasolle. Jos emme pysty tarkastelemaan omia kulttuurikokemuksiamme kriittisesti, emme myöskään pysty ymmärtämään siihen kohdistettua kritiikkiä. (Talib 2005, 21 - 22) Hannula (2000) on tehnyt systemaattisen analyysin Paulo Freiren Sorrettujen pedagogiikka -klassikkoteoksesta, jolla on oma sanomansa myös monikulttuurisen opettajuuden keskusteluun. Kasvatuksessa välitetään maailmaa koskevaa tietoa, jotka esitetään faktoina, fragmentaarisina ja rajattuina. Kun maailmaa koskeva tieto välitetään valmiina, välittyy myös käsitys todellisuudesta, johon ei voida vaikuttaa ja johon ihmisen on sopeuduttava. Vapauttavaan toimintaan sisältyy käsitys muuttuvasta todellisuudesta ja ihmisen aktiivisesta roolista muutosprosessissa sekä kaikkien ihmisten oikeuksien korostaminen tässä muuttamisen prosessissa. (Hannula 2000, 77 - 78.) Jos opettajuus ja opettaminen nojautuu vain yhden historiallisen ja kulttuurisen tarinan välittämiseen, ei näin ollen oteta huomioon muita mahdollisuuksia ja kulttuurisia näkökulmia tulkita maailmaa.

Opettajan monikulttuurinen ammattimaisuus edellyttää laaja-alaisempaa osaamista kuin aiemmin. Opettajan ammattitaito on sidoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään, ja kulttuurien kohtaamiset edellyttävät, että opettajasta tulee monikulttuurinen. (Talib, ym. 2004, 150)



KUVIO 4. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, 43)

Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voidaan ymmärtää laajana itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena. Lisäksi opettajan pitäisi käyttää monikulttuurisuutta läpäisevänä toimintana eri oppiaineissa, jolloin vastauksia haetaan useasta eri tahosta monitieteellistä periaatetta noudattaen. Kuvio 4. tarkoittaa opettajan monikulttuurista kompetenssia, jolla tarkoitetaan monikulttuurisuustyössä kehittyviä ja kehitettäviä tietoisuuden tasoja. Jotta opettaja voisi toimia eettisesti, on hänen minäkäsityksensä

oltava selkiytynyt. Tietoisen toiminnan avulla ihmisen on mahdollista muuttaa minäkäsitystään. Konfliktitilanteilla on erityinen voima vaikuttaa todellisuuden ja minuuden muutokseen. Minuuden rakennelma ohjaa ennen kaikkea sitä, miten ihminen suodattaa ja tulkitsee kokemuksia. Opettajuus on siten voimakkaasti sidoksissa yksilön identiteettiin. Omaksuttu identiteetti luo mahdollisuuden muokata omaa elämää ja elämänmuotoa yksilön itse haluamalla tavalla koulutuksen tai taloudellisen tilanteen rajoissa. Opettajan työn yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin auttaa ja opastaa oppilaita rakentamaan omaa identiteettiään. (Talib 2005, 43 - 44 ; Talib, ym. 2004, 150 - 153)

Menneisyyden reflektoinnissa on kyse opettajan ammatin valinnasta, johon ovat vaikuttaneet hänen kokemuksensa ja käsityksensä itsestä, jotka juontavat juurensa aina lapsuudesta asti. Nämä kokemukset ohjaavat tietoisesti ja tiedostamatta opettajan toimintaa, ja ellei opettaja ole pohtinut elämänsä varrella kohtaamiaan kipeitä asioita, voivat haasteelliset työtilanteet koitua kohtalokkaiksi. Yksittäiset merkittävät tapahtumat opettajan elämässä ovat saattaneet olla niin käänteentekeviä, että ne ovat syvällisesti vaikuttaneet hänen näkemyksiinsä ja kasvatuskäytäntöihinsä. Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen taustalla piilevistä syy-suhteista auttaa opettajaa ymmärtämään paremmin myös oppilaita. (Talib 2005, 44 - 46 ; Talib ym. 2004, 152)

Etnisen identiteetin tasossa viitataan siihen todellisuuteen, että kouluissa on yhä enemmän myös eri etnisiä taustoja edustavia opettajia, joista jokaisella on oma kulttuurinen viitekehyksensä ja elämäkokemuksensa, joiden tuntemus lisää ymmärrystä ja auttaa vuorovaikutustilanteissa. Opettajien tulisi tarkastella omaa kulttuuri-identiteettiään ulkopuolisin silmin, ja heiltä tulisi löytyä rohkeutta tarkastella myös länsimaisen kulttuurin muokkaamia suodattimia. Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää myös tietoisuutta toisesta ja erilaisesta ihmisestä yksilön sosiaalisen todellisuuden muokkaajana. Kriittisellä ammatillisella reflektiolla henkilökohtaiset kokemukset voidaan ymmärtää paremmin, kun niihin löytyy selityksiä kulttuuri- ja kasvatustieteen teorioista. Kehittääkseen ammatillisuuttaan opettajan tulisi olla tietoinen työhön liittyvästä vallasta ja vallankäytöstä. Sosiaalisella toiminnalla ja yhteiskunnallisella vaikuttamisella on samankaltaisuutta aiemmin tässä luvussa käsiteltyyn opettajuuden yhteiskunnalliseen luonteeseen, mutta Talib (2005) tuo esiin ajatuksen opettajasta muutokseen tähtäävänä ja vastarinnan intellektuellina, joka koskee muutakin kuin vain koulun sosiaalista toimintaa. Tähän liittyy ideaali opettajista julkisena ammattiryhmänä, joka kykenee ylittämään erilaisia kulttuurisia, etnisiä, sosiaalisia ja sukupuolen rakentumisen rajoja. (Talib 2005, 47 - 52.)

Globaali vastuuntunto tarkoittaa huolenpitoa niistä ihmisistä, jotka eivät sijaitse lähellämme. Kansallisten ja kansainvälisten käytäntöjen tavoitteina tulisi olla ihmisoikeuksien turvaaminen ja kestävä kehityksen muokkaaminen ympäristöömme suojelevammaksi. Opettajien toimiminen yhteiskunnan omatuntona edellyttää asioiden tiedostamista ja aktiivista toimintaa. (Talib 2005, 53)

Banks (1995) jakaa monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen ulottuvuuteen, joita ovat sisällön integrointi, tiedon tuottaminen, ennakkoluulojen vähentäminen, oikeudenmukainen pedagogiikka ja koulukulttuurin voimaannuttaminen. Sisällön integroinnilla tarkoitetaan opettajan käyttämien esimerkkien ja informaation ottamista monista eri kulttuuriryhmistä osoittamaan ja havainnollistamaan keskeisiä konsepteja, periaatteita ja käytäntöjä oppiaineissa. Tiedon tuottamisessa opettaja auttaa oppilaita ymmärtämään miten tietoa tuotetaan ja kuinka se on sidoksissa ryhmien ja yksilöiden rodullisiin ja etnisiin ominaisuuksiin sekä yhteiskuntaluokkiin. Ennakkoluulojen vähentämisellä pyritään saamaan esiin lapsen rasistisia käsityksiä ja ehdottamaan strategioita, joiden avulla oppilaat kehittävät demokraattisempia arvoja ja käsityksiä. Oikeudenmukainen pedagogiikka toteutuu, kun opettaja käyttää eri metodeja ja tekniikoita opetuksessaan, jotka pohjautuvat oppilaan koulumenestykseen moninaisista rodullisista, etnisistä tai yhteiskuntaluokista huolimatta. Koulusta tulee lopulta voimaannuttava, kun erilaisista etnisistä, rodullisista ja sosioekonomisista taustoista tulevat oppilaat pääsevät mukaan rakentamaan koulua ja sen kulttuuria. (Banks 1995, 4 - 5) Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on siis tuottaa kansalaiskasvatusta ja vastuullista elämänmuotoa (Talib, ym. 2004, 163).

Tutkimuksessani opettajuus muodostuu erityisesti käsitykseen opettajuudesta professiona sekä Luukkaisen malliin opettajuuden osatekijöistä. Opettajuuteen liittyy keskeisesti sen eettinen luonne ja työ, jota tehdään aina oppijan parhaaksi. Yhteiskunnan moninaistuessa erilaiset etniset kulttuurit tulee ottaa yhä enemmän huomioon niin opettamisessa että opettajuuden perustuksissa. Tämä koskee niin opettajankoulutusta sekä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kouluttamista päteviksi opettajiksi. En näe monikulttuurista opettajuutta niinkään erillisenä tai irrallisena asiana, jolloin olisi olemassa ”opettajia” ja ”monikulttuurisia opettajia”. Monikulttuurinen opettajuus tässä tutkimuksessa nähdään opettajuuden haasteena, jolla on erityinen tulevaisuuteen tähtäävä piirre, kun yhteiskunta monikulttuuristuu ja koulut sen myötä. Monikulttuurinen opettajuus lienee se tulevaisuus, johon meidän tulee pystyä ottamaan kantaa sekä mukautumaan. Monikulttuurisen opettajuuden laajempi toteutuminen tarvitsee muutosta opettajankoulutuksessa, mutta myös yhteiskunnan asenteissa.

2.2 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Käsittelen tässä kappaleessa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia, joka oli keskeinen tehtävä suorittamassani tutkimuksessa. Käsitteen määrittelyyn liittyy kaksi aihekokonaisuutta: arviointi ja vaikuttavuus. Käsittelen ensin arvioinnin merkitystä osana kehittämistyötä ja syvennyn tämän jälkeen tarkastelemaan vaikuttavuutta osana arviointia. Hallinnonalana toimii tässä tapauksessa pääosin koulutus, mutta myös osittain julkishallinto.

Arvioinnin teorian haltuunottoa vaikeuttaa sen epäselvä asema tutkimuksen ja tieteen kentässä. Arvioinnilla (eng. evaluation) ei ole selkeää akateemista profiilia, vaan se sijoittuu tieteen kentällä yhteiskuntatieteellisiin, hallintotieteellisiin ja kasvatustieteellisiin oppiaineisiin niitä soveltavan toiminnan muotona. Kuvaavaa on, ettei maailmassa ole montaakaan arviointitutkimuksen (eng. evaluation research) professuuria, vaan arviointiteoreetikot profiloituvat ensin omien oppiaineidensa edustajina ja vasta toissijaisesti arviointitoiminnan asiantuntijoina. (Virtanen 2007, 33.) Arviointi halutaan pitää myös tietoisesti erillään tutkimuksesta, jonka tarkoitus on lisätä objektiivista ja riippumatonta tietoa, kun taas arvioinnilla pyritään parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Toisaalta jotain yhteistäkin on: arvioinnin ja tutkimuksen yhteinen tehtävä on tiedon levittäminen ja ongelmien nostaminen yleiseen tietoisuuteen. Lisäksi niin arvioinnissa kuin tutkimuksessa joudutaan määrittelemään kanta todellisuuden olemusta ja tiedon luonnetta pohtiviin ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin, keräämään niiden ohjaamana empiirinen aineisto ja tekemään kerätyn aineiston pohjalta johdonmukaiset päätökset. (Raivola 2000, 66, 69.)

Mitä on arviointi? Arvioinnin luonteen ymmärtäminen peräänkuuluttaa sen tarkastelemista laajemmasta hallinnon kehittämisen perspektiivistä. Käytännössä arviointi kytkeytyy nykyään moniin erilaisiin toiminnan kehittämisen muotoihin esimerkiksi laatuajatteluun ja strategiatyöhön. Usein alan ammattilaistenkin on vaikea erottaa, mistä kulloinkin on kyse. Arvioinnin määrällisellä kasvulla on ollut myönteisiä vaikutuksia, ja arviointi on ollut keino kontrolloida hajautuvaa ja tulosohjattua julkista toimintaa sekä julkisista organisaatioista muodostuvaa kokonaisuutta. Arvioinnin johtopäätösten pitää perustua aineistoon, minkä oletetaan sulkevan pois mahdollisuuden arvioinnin mielivaltaisuudesta. Virtanen (2007) kirjoittaa *näyttöyhteiskunnasta*. Veronmaksajien kannalta arviointi on tervetullut lisä julkisen toiminnan, julkishallinnon ja julkisen politiikan toimenpiteiden keinovalikoimaan. Arviointi edistää näytön vaatimusten kautta myös hyvän ja demokraattisen hallinnon periaatetta eli hallintotoimenpiteiden avoimuutta ja hallinnon läpinäkyvyyttä. Tästä näkökulmasta ajatellen arviointi palvelee isoa yhteiskunnallista tehtävää. (Virtanen 2007, 13 - 14, 16)

Arvioinnissa on kyse yksilöllisestä ja kollektiivisesta oppimisprosessista. Arvioinnin (ts. evaluaatio) tarkoitus on tuottaa systemaattista informaatiota, johon liitetään arvo- ja hyötypäätelmä siten, että tietoa voidaan käyttää ohjaamaan jotakin sosiaalista toimintaa pääsemään entistä paremmin ja tehokkaammin sille asetettuihin tavoitteisiin. Tämän käsityksen mukaan evaluaatio sisältää olennaisena osana ilmiöiden arvottamisen ja arvopäätelmän tekemisen. Ilman toiminnan ansioiden tai arvon määrittämistä selvitystyö ei siis ole evaluaatiota. Evaluaatio palvelee käytäntöä ja siihen on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus. Siksi se voi myös muodostaa uhan evaluoinnin kohteeksi joutuville. Arviointi lisää näkyvyyttä ja kontrolloitavuutta ja siten yksilön haavoittuvuutta. Kun arviointi on yhteydessä voimavarojen jakoon (esim. rahoitus ja resurssit), kysymyksessä on selvästi

vallankäytön muoto. Yhä enemmän evaluaatiota on alettu käyttämään toiminnan ja toimintapolitiikan tai organisaatioiden olemassaolon oikeutukseen tai etsimiseen tulosjohtamisen ja tulosvastuun välineenä. (Raivola 2000, 65 - 67)

Koulutuksen vaikuttavuuteen liittyy joukko käsitteitä, kuten *taloudellisuus*, *tehokkuus*, *laatu*, *tuottavuus*, *tuloksellisuus* ja *kannattavuus*. Koulutuksen vaikuttavuus ja siihen sisään liitetyt käsitteet riippuvat paljolti hallinnonalasta, jossa vaikuttavuutta tarkastellaan. Käyttämällä ja painottamalla tiettyjä käsitteitä on haluttu pyrkiä joko tietoisesti tai tiedostamatta tuoda esille käsitteitä käyttävän tahon arvonäkemyksiä, toimintafilosofiaa sekä toiminnan painopiste- ja kehittämisalueita. Käsitelmäryityksillä voidaan tuoda esiin mikä on käsitettä käyttävän organisaation toiminnan tavoite, arvot, yhteisökuulttuuri ja toimintafilosofia. Onko tarkoituksena esimerkiksi taloudellisen hyödyn tai yhteiskunnallisen edun tuottaminen, yhteiskunnallisen tai yksilöllisen edun takaaminen tai jokin muu asia? (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 11)

Vaikuttavuus on muutosta, jolla on seurauksia lopulliseen kohderyhmään, opiskelijoihin, oppilaisiin ja heidän oppimiseen, osallisuuteen, tasa-arvoon tai hyvinvointiin. Vaikuttavuus näkyy myös olosuhteissa, jotka saavat aikaan muutoksia asetettuja päämääriä kohti. Esimerkiksi kehittämistoiminnan välittömät vaikutukset näkyvät lyhyen aikavälin tavoitteiden toteutumisena, jolloin otetaan käyttöön jokin kehittämistoiminnan tulos. Vaikutukset ovat tällöin tulosten soveltamista, vakiinnuttamista tai siirtämistä toisiin olosuhteisiin. Vaikuttavuuden arviointi sen sijaan on pitkän aikavälin seurantaa. (Räkköläinen & Meriläinen 2014, 6.) Julkishallinnon näkökulmasta vaikuttavuudella kuvataan palvelusuoritteen ja sen vaikutuksen syy-seuraus-suhdetta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna palvelujen laatu on vaikuttavuuden alakäsite. (Melkin 2009, 38.)

Koulutuksen vaikuttavuuteen liittyy siis joukko käsitteitä, joiden kautta koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että vaikuttavuuden tutkiminen koulutuksessa on luonteeltaan erilaista, kuin esimerkiksi yritysmaailmassa. Palaan tähän vielä myöhemmin tässä kappaleessa.

Koulutuksen laatu on keskeinen tekijä vaikuttavuudessa. Raivola (2000) määrittelee laadun tuotteen suorituskynä ja kykynä tuottaa lisäarvoa asiakkaan hyvinvoinnille. Se on myös tuotteen virheettömyyttä. Se ymmärretään eksellenssinä, itsestään näkyvänä ja ilmeisenä erinomaisuutena ja poikkeavuutena tavanomaisuudesta, jolloin laatu on valikoivaa; harva tuote tai toiminto voi olla laadukasta. (Raivola 2000, 31, 34.) Koulutuksessa laadun määrittäminen on kuitenkin tätä tavanomaisempaa tulkintaa monitulkintaisempaa, sillä koulutuksessa työskennellään ihmisten ja oppimisen parissa, jolloin ei voida koskaan täysin ymmärtää mikä on laadukasta koulutusta. Koulutus näyttäytyy yksilöille eri tavalla ja vaikuttaa eri tavoin heidän elämis- ja kokemusmaailmaansa, jolloin käsitykset koulutuksen laadusta voivat olla vaihtelevia.

Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa voidaan erottaa kaksi näkökulmaa: vaikuttavuus yhteiskunnallisena ja poliittisena järjestelmien toimivuutena, niiden tuloksellisuutena sekä yksilön hyvinvointia tuottavana ja lisäävänä ”asiakastyytyväisyytenä”. Tavoitteena on, että toimiva järjestelmä tuottaa lisäarvoa asiakkaan hyvinvoinnille. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 13) Raivola (2000) kokoaa koulutuksen asiakastyytyväisyyden vaatimuksiksi, joita ovat:

- opiskelijan tarpeiden tyydyttäminen
- koulutettavan odotusten täyttäminen
- asiakastyytyväisyyden subjektiivinen kokemus
- arvonnisa osaamiselle. (Raivola 2000, 45 - 46)

Tarpeiden tyydyttämisessä koulutuksen tuotoksilla tulisi olla mieltä ja käyttöarvoa myös tulevaisuudessa, jolloin joudutaan jatkuvasti tekemään kompromisseja välittömien ja tulevien tarpeiden priorisoinnissa. Siten nuorelle ei riitä motiiviksi vain vuosien päästä tapahtuva mahdollinen hyöty. Varsinkin aikuiskoulutuksessa koulutettavan odotusten täyttäminen on tärkeää, jotta opiskelija saa sen, mitä hän on tullut hakemaan. Hyvällä opetuksella, innovatiivisilla opetusjärjestelyillä ja opiskelijakeskeisyydellä voidaan nämä ennakko-odotukset jopa ylittää. Asiakastyytyväisyys on aina subjektiivinen kokemus ja subjektiivinen mielihyvä tunne. Etenkin opetuksen arvioinnissa palautelomakkeita analysoitaessa tähän törmätään jatkuvasti. Oppimisen arvonnisa merkitsee mielekkyykokemusten lisääntymistä ja toimintamahdollisuuksien intensiteetin kasvua. Osaaminen pitää siis ymmärtää laajasti, myös arvotuotosten lisääntymisenä ja jäsentymisenä hallintakyvyn lisääntymisen ohella. (Raivola 2000, 45 - 46)

Toinen vaikuttavuuteen liittyvä termi on tuloksellisuus. Meklin (2009) määrittää tuloksellisuuden ylimmäksi päämääräksi, johon rationaalisesti toimivan julkishallinnon pitäisi pyrkiä, tai periaatetta, jota rationaalisessa toiminnassa pitäisi noudattaa. Tuloksellisuus tarkoittaa tietyssä toiminnassa onnistumista, hyvyyttä ja menestystä. Tuloksellisuuden tulkinta vaatii mitä ilmiötä tai asiaa milloinkin pidetään onnistumisen, hyvyyden ja menestyksen merkinä ja mitä alakäsitteitä siihen katsotaan kuuluvan. Onnistumista kuvaava termi voi olla tuloksellisuus, mutta myös jokin muu, kuten tehokkuus, laatu tai tuottavuus, ja tutkijan onkin tehtävä päätös siitä, mitkä asiat ovat hierarkiassa ylimpänä eli mitkä ovat onnistumisen mittarit. Tuottavuus ja taloudellisuus ovat suhdettä. Ne kertovat tuotosten (suoritteiden) ja panosten (tuotannon-tekijöiden) suhteesta. Tuottavuuden parantaminen tarkoittaa sitä, että samoilla panoksilla saadaan aikaisempaa enemmän tuotoksia tai samat tuotokset saadaan pienemmillä panoksilla. (Meklin 2009, 34 - 36)

Koulutuksen vaikuttavuus -käsitteistön ja mallien yksi ongelma on, että ne suuntautuvat lähes yksipuolisen rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen esimerkiksi tuottoasteena tai ansiofunktiona. Malleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden

rahallinen mitattavuus. Koulutus nähdään ainoastaan palvelutuotteena ja investointitekijänä. Yksi syy tehokkuuden seuraamisen painottamiseen on se, että käsitteistö ja mallit on usein rakennettu hallinnon ja tulosohjauksen käyttöön, joten niillä on tietty hyötylähtökohta. Kärjistäen voisi siis todeta, että taloudellisuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät tunnu olevan luontaisia koulun sisäiseen toimintaan kuuluvia asioita eivätkä ne ole kasvatuksen filosofiaan kuuluvia asioita. Ne ovat pikemminkin oppilaitoksen ulkopuolelta ilmaistuja tahtoja. Oppilaitoksen sisäisen toimintafilosofian ja -ideologian periaate on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Tätä tuotosta hyödyntämällä muut oppilaitokset ja organisaatiot voivat parantaa oma tuloksellisuuttaan, jolloin ne katsovat institutionalisoidun oppimisen tuottaneen hyötyä. Jos tätä oppimisen siirtovaikutusta ei kyetä mittaamaan, todetaan koulutus tuloksettomaksi, vaikka sen tuottama lisäarvo yksilön kasville on voinut olla huomattava. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 13)

Vaikuttavuus muodostaa keskeisen osan tutkimuskysymyksestäni ja tehtävästäni Kuulumisia - koulutuksen parissa. Puhuttaessa koulutuksen vaikuttavuudesta tulee ottaa huomioon kenttä, jossa toimitaan. Tässä tapauksessa tutkimus on suoritettu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä, joten vaikuttavuuden tutkimiseen liittyy myös tämän yhteisön ominaispiirteet ja arvot, joissa on nähtävissä kasvatuksellisia ja humanistisia arvoja; tehtäväksi ei koskaan muodostunut itse koulutuksen taloudellisen tuottavuuden arviointi, joka voidaan toki mieltää osaksi vaikuttavuutta. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi muodostuu siten opiskelijoiden tarpeiden tyydyttämisestä, odotusten täyttämisestä, asiakastyytyväisyydestä ja arvonlisästä osaamiselle. Vaikuttavuus on tässä tapauksessa sitä, että opiskelijat mieltävät itse koulutuksen olleen arvokasta ja sillä on ollut selkeä välineellinen vaikutus työllistymisen ja urakehityksen suhteen, jotka saavutetaan pätevyyksillä ja todistuksilla. Koulutuksen vaikuttavuus on myös sitä, että koulutukseen osallistuneet opiskelijat ovat kehittyneet ammatillisesti, kehittäneet kykyjään ja taitojaan opettajana ja kasvatusalan tulevaisuuden ammattilaisina. Koulutuksen vaikuttavuutta ja sen tuloksia käsitellään tarkemmin tutkimuksen tuloksien esittelyssä.

3 MIKSI TARVITAAN MAAHANMUUTTAJATAUSTAISIA OPETTAJIA JA MITEN HE KOULUTTAUTUVAT OPETTAJIKSI

Tässä kappaleessa syvennyttään siihen, miksi maahanmuuttajataustaisia opettajia tarvitaan Suomeen ja millaisia vaihtoehtoja heillä on kouluttautua opettajaksi. Kappale alkaa siitä, miten maahanmuuttajataustaiset opettajat vastaavat yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutosten haasteisiin. Haasteet tuodaan esiin maahanmuuton kasvun näkökulmasta sekä koulun ja opettajien valmiuksista kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tämän kappaleen jälkeen syvennyttään kansainväliseen tutkimukseen maahanmuuttajataustaisista opettajista. Tätä seuraa uusi kappale, jossa käsitellään maahanmuuttajataustaisten mahdollisuudet kouluttautua opettajiksi formaalissa opettajankoulutuksessa. Lopulta tutustutaan vielä lyhyesti miten Opetushallitus toimii portinvartijana ulkomaisten tutkintojen osalta, jota seuraa viimeinen kappale, joka käsittelee maahanmuuttajataustaisille opettajille tai opettajaksi aikoville suunnattuja täydennyskoulutuksia.

3.1 Maahanmuuttajataustaiset opettajat vastaavat yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutosten haasteisiin

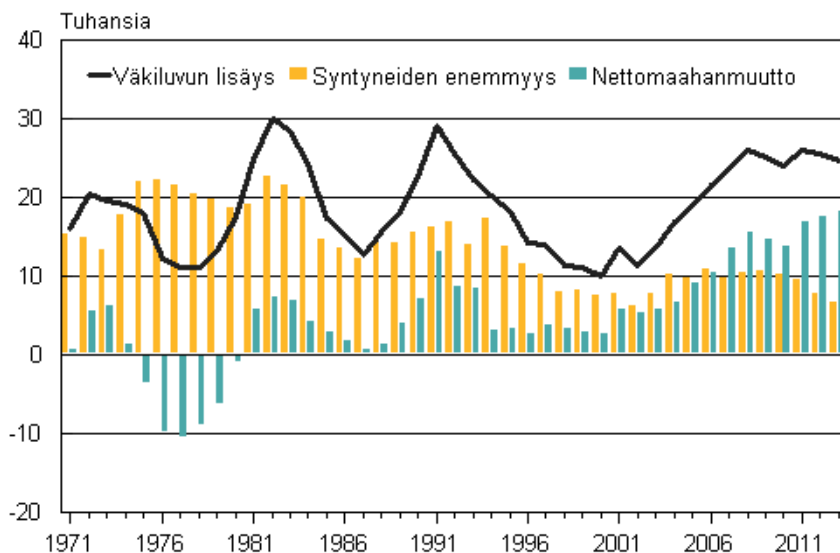
Maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat Suomessa verrattain uusi ilmiö, johtuen maahanmuuton lyhyestä historiasta. Tietoa heistä ei siis vielä ole kattavasti tarjolla, tutkimuksia ei ole tehty ja heidän määränsä suomalaisissa kouluissa on suhteellisen pieni. Tilanne on paradoksaalinen, kun Suomi on lyhyessä ajassa vastaanottanut yhä enemmän maahanmuuttajia, ja etenkin pääkaupunkiseudun kouluissa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on jo suuri. Suuret kaupungit seuraavat tätä kehitystä myös. Koulut eivät ole täysin pysyneet mukana yhteiskunnan muutoksessa, joka on *de facto* maahanmuuton lisääntyminen. Jotta ymmärretään ilmiötä ja tarvetta siirtyä kouluttamaan myös maahanmuuttajataustaisia henkilöitä opettajiksi suomalaisiin kouluihin ja oppilaitoksiin, aloitan

tarkastelemaan ilmiötä maahanmuuton kasvun näkökulmasta ja maahanmuuttajista suomalaisesta peruskoulusta. Lopuksi syvennyn itse aiheeseen eli maahanmuuttajataustaisiin opettajiin.

3.1.1 Maahanmuuton kasvun näkökulma

Maahanmuuttajaväestö on kasvanut Suomessa nopeasti vuosina 1999 – 2010. Vuonna 1990 Suomessa oli 63 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä, 26 200 ulkomaan kansalaista ja 24 800 vieraskielistä henkilöä. Vuonna 2010 Suomessa asui 248 100 ulkomailla syntynyttä, 168 000 ulkomaan kansalaista ja 224 400 vieraskielistä. Kahden vuosikymmenen aikana ulkomailla syntyneiden määrä kasvoi 3,9-kertaiseksi, ulkomaan kansalaisten 6,4-kertaiseksi ja vieraskielisten 9,1-kertaiseksi. Kasvu on ollut huomattavaa, vaikka luvut kertovat myös siitä, että ajanjakson alussa ulkomaalaisia oli Suomessa verraten vähän. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 38.) Suomi on muuttunut maahanmuuttomaaksi hieman myöhemmin kuin muu Eurooppa. Myöhäinen muuttuminen maahanmuuttomaaksi merkitsee myös sitä, että teollisuuden työpaikat ehtivät vähentyä ennen kuin maahanmuuttajia ehti tulla suuremmassa määrin maahan. Näin ollen maahanmuuttajien työmarkkinaintegraatio kulkee pääosin palvelualojen vetämänä eikä teollisuustuotannon kautta, kuten perinteisissä maahanmuuttomaissa. Tällä on vaikutuksensa siihen, millaista osaamista maahanmuuttajilta odotetaan. (Forsander 2002, 37.)

Suomen maahanmuuttajaväestöstä suuri osa asuu pääkaupunkiseudulla sekä muissa suuremmissa kaupungeissa. Vuonna 2010 Uudenmaan maakunnassa asui 121 400 ulkomailla syntynyttä, mikä vastaa 48,9 prosenttia kaikista ulkomailla syntyneistä ja 7,9 prosenttia koko maakunnan väestöstä. Alueellisia erityispiirteitä ovat venäläistäustaiset ihmiset Itä-Suomessa, erityisesti Lappeenrannan alueella, sekä paikoitellen suuri ulkomaalaisväestö Pohjanmaan maakunnassa. Suurimmassa osassa Suomea maahanmuuttajia on kuitenkin vähän. Työperustaiset muuttajat ja opiskelijat päätyvät maaseudun sijaan kaupunki- ja kasvukeskuksiin. (Martikainen, ym. 2013, 40)



TAULUKKO 1. Väkiluvun lisäys, syntyneiden enemmitys ja nettomaahanmuutto 1971–2013 (Suomen virallinen tilasto 2013)

Taulukossa 1. esitetään Suomen väkiluvun lisäystä, syntyneiden enemmyyttä sekä nettomaahanmuuttoa vuosien 1971 ja 2013 välillä. Kylmän sodan päättymisen jälkeen maahanmuuttajien määrä lisääntyi, vaikka Euroopan maihin verrattuna se on edelleen yhä varsin pieni. Suomeen on tultu monesta syystä joko perheen, seurustelukumppanin vuoksi, vainoa pakoon, työtä ja toimeentuloa hakemaan, opiskelemaan ja pätevyitymään. Osin juuri muuttoliikkeen vuoksi suomalaisuus ja suomalainen yhteiskunta ovat muuttuneet, kansainvälistyneet ja monikulttuuristuneet. Kuten muissakin Euroopan maissa, reaktiot maahanmuuttoa ja sen seurauksia kohtaan ovat Suomessa herättäneet voimakkaita tunteita ja poliittisilta kiistoilta ei Suomessakaan olla välttytty. (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013, 14)

Vaikka maahanmuuton kasvuun liittyy joukko haasteita, jotka voivat monesta tuntua epämieluisilta ja epätoivottavilta, on maahanmuuton lisääntyminen suomalaisen yhteiskunnan kannalta monestakin näkökulmasta suotuisaa. Suomeen olisi viimeisen 20 vuoden aikana syntynyt 50 000 lasta vähemmän jos vieraskieliset äidit eivät olisi hankkineet lapsia. Pienuudestaan huolimatta maahanmuuttajaväestö on jo nyt vaikuttanut Suomen ikärakenteeseen, sillä vieraskielisten joukossa on paljon nuoria. Lisäksi seuraavan 20 vuoden aikana eläkeikäisten määrä kasvaa rajusti samaan aikaan kun työikäisten määrä pienenee. Tämä tulee vaikuttamaan väestölliseen huoltosuhteeseen, joka heikkenee Suomessa lähes nopeimmin EU27 -maista. Mikäli Suomeen ei tulisi maahanmuuttajia, heikkenisi väestöllinen huoltosuhde arvioitua enemmän ja nopeammin. Maahanmuutto korjaa väestön ikärakenteen vinoumia ja väestöllistä huoltosuhdetta, mutta tämä ei yksinään riitä. Avainkysymys on se, onnistutaanko vieraskielinen väestö integroimaan ja työllistämään. (Rapo 2012)

Maahanmuuttajalapset ovat jo nyt merkittävä väestöryhmä (Martikainen, ym. 2013, 54), joten koulun ja opettajien tulee luonnollisesti pystyä mukautumaan ja muuttumaan tähän tosiasiaan. Etenkin pääkaupunkiseudulla on arvioitu, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa niin paljon, että vuonna 2025 kaiken pääkaupunkiseudun väestökasvun on ennustettu perustuvan vieraskielisen väestön kasvuun (Opetusministeriö 2007a, 30). Selvää on, että maahanmuuton lisääntyminen näyttää kiihtyvän, ja siten suomalaisen koulun tulee mukautua ja kehittyä siten, että maahanmuuttajien mukanaan tuomiin erityiskysymyksiin ja haasteisiin pystytään vastaamaan sekä pedagogisesti että rakenteellisesti.

3.1.2 Koulun ja opettajien valmiudet kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita

Suomalaisen yhteiskunnan muuttuessa kansainvälisemmäksi myös entistä suurempi määrä maahanmuuttajalapsia ilmestyi kouluihin 1990-luvulla. Opettajat olivat uusien kulttuuristen haasteiden edessä. Opettajan kohtaama muutos luokkahuoneessa ja koulussa ei ollut yksinomaan maahanmuuttajista johtuva, vaan muutokseen vaikutti myös suomalaisen yhteiskunnan yhtäaikainen murros. Suomalaisia kohtasi vuosisadan syvin taloudellinen lama 90-luvun alussa, ennätyksellisen laaja työttömyys sekä pelko tukijärjestelmien ja hyvinvointivaltion pettämisestä. Yhteiskunnallisten muutosten vuoksi koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisemisestä on lisääntynyt, jolloin myös opettajien rooli yhteiskunnallisen demokratian toteuttajana korostuu. Maahanmuuton lisääntymisen lisäksi haasteen luovat toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat: jos heidän koulunkäyntinsä ei sujukaan toiveiden mukaisesti, yhä useammat saattavat ajatella, että erilainen kieli ja kulttuuri sekä vanhempien sosioekonominen asema ja koulun suhtautuminen näihin ovat vähentäneet maahanmuuttajaoppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia menestyä koulutiellä. Tällöin maahanmuuttajuus ja siitä osittain johtuva syrjäytyminen saattavat luoda sukupolvelta toiselle siirtyvän mallin ja epäilyn siitä, onko maahanmuuttajilla ylipäänsä mahdollisuuksia selviytyä maailmassa. (Talib, ym. 2004, 13)

Siirtolaisuus ja muuttoliike haastavat arvioimaan koulutusta sekä opetusta uudesta näkökulmasta. Olivat maahanmuuttajalapset sitten Suomessa syntyneitä tai lapsena maahan muuttaneita, menestyminen uudessa yhteiskunnassa katsotaan usein tärkeäksi kotoutumisen mittariksi, erityisesti siksi, koska he saavat saman koulutuksen kuin valtaväestön lapset. Tasa-arvo on suomalaisen koulutusjärjestelmän vahva periaate: kaikilla lapsilla ja nuorilla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta, perheen taloudellisesta tilanteesta sekä etnisestä ja kulttuurisesta taustasta riippumatta. Suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta on yritetty jo kolmen vuosikymmenen ajan saada vastaamaan maahanmuuttajien lasten tarpeisiin ja erityisesti

tukemaan uuden kielen oppimista. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184) Tästä huolimatta maahanmuuttajaoppilaat ovat edelleen keskeinen haaste opetuksen suunnitteluun, opettamiseen ja muuhun koulutyöhön, johon ei olla osattu etukäteen varautua (Soilamo 2008, 11). Maahanmuuttajanuoria siirtyy perusasteelta vähän toisen asteen koulutukseen, keskeyttäminen on yleistä etenkin ammattikoulutuksessa, ja näin ollen myös mahdollisuudet korkeakoulutukseen ovat rajalliset. Selkeät esteet löytyvät etenkin maahanmuuttajanuorten puutteellisiksi kokemistaan kielellisistä valmiuksista, joita ei ole kyetty parantamaan perusopetuksen lisäopetuksella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 15 ; Talib, ym. 2004, 104) Opettajien näkökulmasta koulumaailmaan sopeutumisen ja siellä menestymisen tärkeimpiä yksittäisiä seikkoja on suomen kielen osaaminen (Talib 1999, 238)

Monikulttuurisuuden johdosta opettajat ovat joutuneet uuteen tilanteeseen, jossa heillä on rajalliset tiedot tai ei lainkaan tietoa eri kulttuureista tai oppilaiden erilaisista ongelmista. Tällöin opettajat tukeutuvat vanhoihin uskomuksiinsa ja ennen toimiviksi katsomiinsa opetustapoihin, jotka eivät välttämättä toimikaan. Alkuvaiheen haasteissa oppilaan ongelmien pääsyynä ei niinkään pidetä oppilaan yksilöllisiä temperamenttieroja vaan erilaista kulttuuria. Moni opettaja herää monikulttuurisuuteen ja sen vaatimiin muutoksiin vasta, kun maahanmuuttajalapsi tulee omaan luokkaan. Kohtaamiset saattavat olla hyvinkin rajuja ja niihin voi liittyä monenlaisia ongelmia. Varsinkin hämällisyys ja pelko liittyvät tilanteisiin, joihin ei ole valmiita käyttäytymismalleja. (Talib, ym. 117)

Nopea maahanmuuton kasvu on myös asettanut paineita uudistaa ja kehittää opettajankoulutusta. Työperäinen muuttoliike ja pakolaisuus muuttavat koulujen oppilasainesta: samaan aikaan tapahtuu suomalaisten perheiden muuttamista ulkomaille työn perässä ja sieltä takaisin. Tulevaisuudessa tarvitaan siis yhä enemmän opettajia, jotka voivat toimia lasten omalla äidinkielellä. Laadullisena haasteena on opettajien valmius ottaa vastaan uusia oppilaita ja auttaa heitä sopeutumaan uuteen maahan ja tukea myös pois lähteviä oppilaita heidän uudessa elämäntilanteessaan. Tämän haasteen vuoksi tarvitaan uusia opettajankoulutuksen ohjelmia, joissa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat voivat kouluttautua opettajiksi. (Opetusministeriö 2007a, 18) Opettajien tulisi olla tietoisia monikulttuurisen oppilaan taustaan ja elämänmuotoon liittyvistä tekijöistä, jotka joko auttavat tai vaikeuttavat koulumenestystä. Maahanmuutolla on merkittävä vaikutus oppilaan koulumotivaatioon ja mahdollisuuteen sopeutua uuteen kulttuuriin (Talib 2002, 52). On huomattu, että huomattava osa opettajista tarvitsee uusiin vähemmistökulttuureihin perehdyttävää koulutusta. Koulujen kansainvälistyessä ja monikulttuuristuessa opettajilta edellytetään aiempaa laajempaa kieli- ja kulttuuriosaamista. (Kumpulainen 2013, 114, 18.) Vuonna 2014 julkaistu Opetushallituksen raportti Opettajat Suomessa 2013 (2014) tarkastelee tämänhetkisen ja

tulevaisuuden opettajatilannetta Suomessa. Maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelevistä opettajista vain 65 prosenttia ovat päteviä tehtäviinsä, joista osa on itsekin maahanmuuttajataustaisia. Tilanne on hieman kohentunut edellisestä tarkastelusta, mutta yleisesti tilannetta kuvaillaan ongelmallisena. (Kumpulainen 2014, 116.) Opettajan ja kouluyhteisöt tarvitsevat lisää osaamista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen, kouluttamiseen ja ohjaamiseen. Tarpeeseen voidaan vastata esimerkiksi kouluttamalla sekä maahanmuuttajataustaisia ja eri kulttuureja hyvin tuntevia opettajia. Lisäksi oppilaitoksissa tarvitaan maahanmuuttajataustaiseen opetukseen ja monikulttuurisuuteen perehtyneitä opinto-ohjaajia, avustajia sekä oppilas- ja opiskelijahuollon henkilökuntaa. (Opetusministeriö 2007b, 55.)

Opettajankoulutuksen ongelmat eivät pelkästään rajoitu pätevien opettajien määrään, vaan opettajien valmiuksiin ja asenteisiin pitää pystyä vaikuttamaan jo koulutusvaiheessa. Talib (1999) tutki väitöskirjassaan opettajien uskomuksia maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Vastaajajoukosta (n=121) vain muutama opettaja uskoi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ongelmallisen käytöksen johtuvan traumaattisista kokemuksista omassa maassaan tai oppilaan saamasta kohtelusta uudessa maassa. Opettajista 25 ilmaisi huomattavaa turhautuneisuutta ja suvaitsemattomuutta, ja lisäksi 26 opettajaa edusti välinpitämätöntä ja autoritaarista suhtautumista maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Kulttuurien välisen ymmärtämisen kannalta on mielenkiintoista, että ne opettajat, jotka olivat asuneet ulkomailla ilmaisivat suvaitsevampaa suhtautumista vieraista kulttuureista tulleita oppilaita kohtaan. Voidaan siis olettaa, että ulkomailla asuminen on edistänyt kulttuurista kohtaamista. Kokonaisuudessaan koulutuksen ja kokemuksen puute, resurssien riittämättömyys ja ajan puute olivat lisänneet opettajien turhautuneisuuden tunteita, joka ilmeni asenteiden kovettumisena ja suvaitsemattomuutena: opettajat eivät jaksaneet kasvaneen työtaakkansa alla ymmärtää vierasta kulttuuria edustavaa, kielirajoitteista oppilasta. Yhteisen kielen ja kulttuurikoodien tuntemattomuus aiheuttivat ristiriitoja ja konflikteja opettajan ja siirtolaistaustan omaavien oppilaiden välille. Oppilaan tuntemus koettiin riittämättömäksi. Talib jakaa käsityksen siitä, että opettajankoulutus on avainasemassa ohjaamaan ja tukemaan koulutettavien persoonallista ja ammatillista kasvua. Opettajankoulutuksen tulisi laajentaa opetusohjelmaansa siten, että siinä käsiteltäisiin enemmän monikulttuurisuutta ja myös yhteiskuntaan sisältyvää tietoutta. Opettajilta puuttuvat myös koulutuksessa saadut valmiudet kohdata erilaisia oppimisvaikeuksia tai oppilaan psyykkisestä tilasta johtuvia ongelmia. Jotta koulu saavuttaa monikulttuuriset ja humanistiset tavoitteensa koulun täytyy näyttää oppilaille, että on olemassa erilaisia kulttuureja ja niiden kautta myös erilaisia olemisen muotoja, tapoja toimia ja ajatella. Lisäksi on syytä korostaa, että jokaisella toimintatavalla on monia vaihtoehtoja. (Talib 1999, 238 – 241, 245 - 246)

3.1.3 Maahanmuuttajataustaiset opettajat

Kuten edellisessä kappaleessa sivusin, kritisoidaan suomalaista opettajankoulutusta aika ajoin siitä, että se tuottaa kokemus- ja koulutustaustaltaan liian homogeenisen henkilöstörakenteen oppilaitoksiin. Tämän seurauksena oppilaitosten edellytykset tulkita ja ymmärtää yhteiskunnallista muutosta ovat kapeat. (Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 11.) Yhtä mieltä näytetään olevan siitä, että koulut ovat etenkin pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa yhä monikulttuurisempia, ja että opettajankoulutuksen ja opettajien tulee pystyä vastaamaan tähän muutokseen.

Suomessa on tutkittu vähän maahanmuuttajataustaisia opettajia. Tämä johtunee siitä, että heitä on vielä verrattain vähän. Monikulttuurisuudesta kouluissa on keskitytty enemmän tutkimaan maahanmuuttajataustaisia lapsia ja monikulttuurisen koulun ja opettajuuden muutosta (esim. Talib 2005 ; Talib, ym. 2004 ; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Puhtaasti maahanmuuttajataustaisiin opettajiin kohdistuvia tutkimuksia ei ole vielä löydettävissä Suomesta. Kansainvälisessä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisia opettajia on tutkittu sen sijaan laajasti, johtuen maahanmuuton pidemmästä historiasta ja kokemuksesta. Joissakin maissa maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat olleet myös työvoimaresurssi kasvamaan opettajakatoon (esim. Sharplin 2009), jota meillä Suomessa ei ainakaan toistaiseksi ole nähtävissä (Kumpulainen 2014, 18). Käsittelen seuraavaksi tutkimuslöydöksiä kansainväliseltä kentältä liittyen maahanmuuttajataustaisiin opettajiin.

Miller (2009) tutki maahanmuuttajataustaisten opettajien kielellisiä valmiuksia opettaa australialaisessa koulussa. Etninen aksentti englannin kielessä oli monille vastaajista ongelmallinen, koska heidän uskottavuutensa kärsi opetustilanteissa. Ongelmista huolimatta maahanmuuttajataustaiset opettajat näkivät oman monipuolisen kulttuurisen taustansa yhtenä voimavarana opetuksessa. Opettajilla oli laaja kulttuurien välinen ymmärrys oppilaistaan ja opettajat pystyivät ymmärtämään oppilaitaan tulivatpa he Australiasta, Aasiasta tai Euroopasta. Opettajat pystyivät samaistumaan maahanmuuttajaoppilaisiin, jotka kamppailivat samojen ongelmien kanssa kuin opettajat, jotka aikoinaan saapuivat uuteen maahan. Eräs vastaajista näki opettamisen myös kulttuurien välisen ymmärtämisen opettamisena, ja miten oppilaille voi opettaa taitoa nähdä maailma laajana kokonaisuutena. Opettajat valmistivat oppilaita näkemään maailma, jossa elämä ei välttämättä juurru yhteen kylään, yhteen taloon ja yhteen huoneeseen. (Miller 2009, 50 - 51)

Maahanmuuttajataustaisia opettajaopiskelijoita on tutkittu ja heidän kohtaamiaan esteitä ja asenteita opettajankoulutuksessa. Cho (2010) tutki kanadalaisessa opettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmassa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, joista osalla oli jo suoritettuja opettajaopintoja lähtömaissaan. Artikkelissaan ”Qualifying” as teacher: immigrant teacher candidate’s counter-stories”, vastaajien tuloksista selviää, että maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden

soveltuvuutta opettajaksi oli aika ajoin kyseenalaistettu heidän anglo-kanadalaisen aksentin puuttumisen vuoksi, ja koska he eivät täysin hahmottaneet ”kanadalaista” tietoa. Tällä tiedolla Cho tarkoittaa kanadalaisen kulttuurin ymmärrystä ja kokemusta lauluista, kertomuksista ja luokkahuoneiden piirteistä. (ks. Cho 2010, 12). Vastauksissa näkyivät vastaajien innovatiiviset ja luovat tavat käyttää hyödyksi heidän omaa kulttuurista pääomaa keskusteluiden avaamiseen luokkahuoneissa. Osalla vastaajista oli myös ainutlaatuisia omakohtaisia kulttuurisia kokemuksia, joissa oli potentiaalia laajentaa sekä oppilaiden että opettajien kulttuurien välistä ymmärrystä. Englannin kieli oli kaikilla vastaajilla toinen, kolmas tai jopa neljäs vieras kieli, joka pitäisi Chon mukaan nostaa arvostuksessa korkealle. (Cho 2010, 2, 18) Maahanmuuttajataustaiset opettajaopiskelijat siinä missä valmiit opettajat omistavat siis kielellisesti laajan kokemuskentän sekä omakohtaisia kokemuksia, joiden valjastaminen opetukseen ja kouluyhteisön käyttöön voi tuottaa mielenkiintoisia ja uusia konkreettisia lähestymistapoja kulttuurienväliseen keskusteluun ja ymmärtämiseen.

On tutkittu, että maahanmuuttajataustaisista opettajista on paljon hyötyä ja lisäarvoa maissa, jotka ovat kohdanneet tai kohtaamassa monikulttuurisia haasteita. Käytännöt ja rakenteet eivät kuitenkaan aina kohtaa sitä tarvetta, joka kouluissa todella on. Niyubahwe, Mukamurera ja Jutras (2013) toteavat, että maahanmuuttajataustaiset opettajat kohtaavat ongelmia liittyen työllistymiseen, ammatilliseen integraatioon koulukulttuurissa ja opettajayhteisössä, aiempien opintojen ja pätevyyksien tunnustamiseen ja opetustehtäviin, jotka liittyvät opetuskäytänteisiin ja luokkahuoneen hallinnointiin. (Niyubahwe, Mukamurera & Jutras 2013, 283)

Sharplin (2009) tutki maahantuotuja opettajia, jotka olivat suorittaneet opettajatutkintonsa ulkomailla. Heidät sijoitettiin Länsi-Australian syrjäseutujen kouluihin, joihin on hyvin vaikeaa saada australialaisia opettajia. Opettajat aloittivat hyvin pian opettajan työt ilman induktiovaiheen koulutusta. Useat maahanmuuttajaopettajista kokivat, että australialainen oppilasaines on täysin erilaista mihin he olivat tottuneet. Kaksi opettajaa, jotka olivat lähtöisin ei-anglosaksisista maista, lopettivat opettajan työt melko pian. Heiltä odotettiin monipuolista pedagogista osaamista, resursseja sekä kykyä motivoida oppilaita. Tällaista heiltä ei oltu ennen vaadittu niin koulun että oppilaiden suunnasta. Opettajat, joilla oli anglosaksinen tausta, integroituivat paremmin oppimiskulttuuriin ja lopulta kaikki opettajat, jotka jäivät kouluihin, hyväksyivät ja sopeutuivat kulttuuriin eroihin ja kehittivät lopulta positiivisia suhteita oppilaiden kanssa. (Sharplin 2009, 192, 201) Vaikkakin Sharplinin laadullinen tutkimus on vastaajamääriltään maltillinen, on tutkimuksen perusteella aiheellista todeta, että maahanmuuttajataustaisten opettajien lähtömaan koulu- ja oppimiskulttuurilla on merkitystä siihen, miten he integroituvat uuteen kulttuuriin ja opettajan työhön. Olennaista lienee

myös se, että uudet opettajat saavat jonkinlaisen induktio- ja orientaatiovaiheen koulutuksen uuteen koulutusjärjestelmään.

Lee (2010) tutki väitöskirjassaan maahanmuuttajaopettajia Yhdysvaltojen kouluissa, millaisia haasteita he kohtaavat ja millaisia vahvuuksia he tuovat mukanaan. Lee jakoi tulokset neljään kategoriaan: sosiokulttuuriset haasteet, selviytymisstrategiat, vahvuudet ja positiiviset kokemukset. Sosiokulttuuriset haasteet koostuivat rakenteellisista ja kulttuurisista eroista. Rakenteelliset erot olivat sosiaaliset, juridiset, koulutukselliset ja kielelliset erot maahanmuuttajaopettajien lähtömaan ja Yhdysvaltojen välillä. Kulttuuriset erot määriteltiin eroina uskomuksissa ja käytänteissä lähtömaan ja Yhdysvaltojen välillä. Opettajat olivat myös vuosien mittaan luoneet itselleen erilaisia selviytymis- tai ”pärjäämisstrategioita” (eng. coping strategies). Pärjäämisstrategiat koostuivat neljästä resurssista: koulutuksellisista resursseista, uskonnosta, sosiaalisista verkostoista ja henkilökohtaisesta dispositiosta. (Lee 2010, 105 – 106, 133)

Koulutukselliset resurssit olivat opettajille suunnattuja täydennyskoulutuksen kaltaisia työpajoja ja oppitunteja koulupäivän jälkeen. Maahanmuuttajataustaiset opettajat ottivat hyvin perusteellisesti selvää opetuksen standardeista ja oppilaiden oppimistavoitteista, koska opettajat tulivat hyvin erilaisista maista, joissa opetuksen standardit ja opetussuunnitelmat olivat poikkeavia verrattuna Yhdysvaltoihin. Myös uskonto toimi vastaajien voimavarana. Osa vastaajista näki oman katolisen uskontonsa voimavarana vaikeissa opetus- ja työtilanteissa. Sosiaaliset verkostot olivat myös hyvin tärkeitä työssä jaksamiselle. Sosiaalinen verkosto koostui perheenjäsenistä niin Yhdysvalloissa että lähtömaassa, koulun hallintohenkilöstöstä ja muista koulun tukihenkilöistä. Henkilökohtaisella dispositiolla tarkoitetaan vastaajien käyttämiä henkilökohtaisia kykyjä, pitkää opettajakokemusta ja taitoaan selviytyä hankalista työtilanteista kollegojen, oppilaiden tai vanhempien kanssa. (Lee 2010, 135, 137 - 138 , 148)

Vastaajien vahvuudet koostuivat monikulttuurisista kokemuksista (esim. kaksikielisyys, kansainvälinen työkokemus), professionaalisista asenteista (esim. professionaalisuus, vanhempien osallistaminen lasten oppimiseen) ja henkilökohtaisista ominaisuuksista (esim. intohimo opetukseen ja sinnikkyys). Vastaajilla oli vahvuuksia, joita he olivat ammentaneet heidän monikulttuurisista ja monikielisistä taustoistaan. Kaksikielisyys ja kansainvälinen työkokemus rikasti oppilaiden ja heidän perheiden elämää niissä yhteisöissä, joissa opettajat toimivat erilaisten näkökulmien avaajina. Kaksi- ja monikielisyyttä pystyttiin hyödyntämään, kun opettaja löysi joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden ja vanhempien kanssa samoja kulttuurisia ja kielellisiä taustoja. Eräs vastaajista toimi koulussa vapaaehtoisena tulkkina ja kulttuurilähettiläänä espanjan kielen ja kulttuurin suhteen. (Lee 2010, 152 - 153)

Vaikka Leen väitöskirjassa tuotiin esiin maahanmuuttajien haasteita, on vastaajilla myös positiivisia kokemuksia, jotka liittyivät onnistumisen tunteisiin. Positiiviset tunteet ja kokemukset liittyivät pitkälti tunnustamiseen: kouluyhteisö, oppilaat, vanhemmat ja kollegat tunnustavat maahanmuuttajaopettajan pätevyyden ja kelpoisuuden ja osoittavat luottamusta tätä kohtaan. (Lee 2010, 169 – 172)

Ulkomailla koulutetut opettajat voivat tuoda tietoa ja ammattitaitoa kouluyhteisöön, jossa he opettavat. Heidän ominaisuuksiinsa kuuluvat tietoisuus rodullisesta ja etnisestä monimuotoisuudesta, laaja taustatieto eri kulttuureista ja kielistä sekä henkilökohtainen kokemus ja ymmärrys maahanmuuttajataustaisuudesta. Näillä ominaisuuksilla ja kyvyillä nämä ammattilaiset rikastavat niiden lasten elämää, joita he opettavat sekä myös laajempaa kasvatuksellista yhteisöä, johon he kiinnittyvät. (Myles, Cheng & Wang 2006, 243)

Vaikka Suomessa ei ole vielä löydettävissä kattavia tutkimuksia maahanmuuttajataustaisista opettajista, on kansainvälisistä tutkimuksista löydettävissä paljon sellaista tietoa, joka ilmennee myös suomalaisessa kontekstissa, sillä monikulttuurinen opettajuus ja sen erityispiirteet ovat luonteiltaan globaaleja ja kansainvälisiä. Yksi merkittävä tekijä, joka vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten opettajien työhön kokonaisvaltaisesti on kieli. Kielitaidot muodostavat merkittävän haasteen toimia pätevänä opettajana missä tahansa kulttuurissa. On myös merkitystä mistä lähtömaasta uusi opettaja on kotoisin ja ottaa tämä huomioon koulutuksessa ja työhön perehdyttämisessä. Maahanmuuttajataustaisten opettajien monikulttuuriset kokemukset ja taustat näyttäytyvät suurena opettamisen voimavarana oli koulu monikulttuurinen tai ei. Opettajat pystyvät hyödyntämään monikulttuurista taustaansa ja kokemustaan kouluissa ja yhteisöissä, joissa he toimivat. Maahanmuuttajataustaisia opettajia voidaan myös käyttää laaja-alaisina kulttuuri- ja kieliosaajina. He pystyvät tuomaan rikkaita kulttuurien välisiä keskusteluja kouluihin ja lisäämään kulttuurien välistä ymmärrystä. Olennaista lienee se, miten koulu ja sen henkilöstö ottaa vastaan maahanmuuttajataustaiset opettajat ja tunnustaa heidän ammattitaitonsa sekä pätevyytensä täysivaltaisina jäseninä opettajayhteisössä.

Käsittelen seuraavaksi niitä rakenteita, joiden kautta maahanmuuttajataustaisten henkilöiden on mahdollista saavuttaa opettajan ammattipätevyys Suomessa.

3.2 Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutusmahdollisuudet opettajan ammattipätevyyteen Suomessa

Opetusala tarjoaa töitä koulutetuimmille maahanmuuttajille, sillä opettajan ammatti Suomessa perustuu maisteritasoiseen opettajan tutkintoon. Maahanmuuttajataustaisten opettajien muodollisen

pätevyyden puuttuminen ruokkii kuitenkin irrallisuutta ja väliaikaisuutta. Vaikka heillä olisi takanaan asianmukaiset opinnot ja muodollinen pätevyys omasta maasta, vaaditaan suomalaiseen virkakelpoisuuteen lisäopintoja. (Forsander 2002, 156 – 157.) Suomessa opettajan ammatti on tarkasti säädelty ja valvottu professio sekä koulutuksellisesti että lainsäädännössä. Luokan- ja aineenopettajan ammatti luetellaan Suomessa säänneltyihin ammatteihin, jolla tarkoitetaan tehtävää, johon on lainsäädännössä asetettu kelpoisuusvaatimuksena tietty tutkinto tai tietyt opinnot. Säänneltyihin ammatteihin kuuluu julkisen sektorin virkoja, tehtäviä ja ammatteja, joihin vaaditaan ammatinharjoittamisoikeus. Opetushallitus vastaa toimivaltaisena viranomaisena luokan- ja aineenopettajan ammatinharjoittamisoikeuksista. (Opetushallitus 2014.)

Suomessa opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella ja tarkemmat kelpoisuusvaatimukset on lueteltu asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, sekä vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Lisäksi luokanopettajana on kelpoinen toimimaan henkilö, jolla on aineenopettajan pätevyys peruskoulussa opetettavaan aineeseen sekä hän on suorittanut perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 4§, 5§)

Perus- ja esiopetusta antavalla opettajalla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 9§). Opetuskielinä toimii suomi tai ruotsi, mutta se voi myös olla saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi erillisessä opetusryhmässä tai koulussa voidaan opettaa myös kokonaan muilla kielillä (Perusopetuslaki 1998, 10§). Tällaisia kouluja ovat erilliset kielikoulut tai kieliluokat. Huomionarvoista maahanmuuton kannalta on, että Suomessa tunnustetaan muissa Pohjoismaissa hankittu vähintään kolmivuotinen luokanopettajantutkinto, kuten myös aineenopettajan tutkinto. Jos Pohjoismaissa suoritettut opettajan opinnot ovat kuitenkin kolme vuotta suomalaista opettajan tutkintoa lyhyemmät, saa opettaja opettaa vain vuosiluokilla 1 - 4 ellei suorita Opetushallituksen asettamia lisäopintoja. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 4§.)

Maahanmuuttajille kelpoisuuden toimia luokan- tai aineenopettajana on mahdollista saada formaalin opettajankoulutuksen, ulkomaisen tutkinnon rinnastamispäätöksen ja/tai täydennyskoulutuksen kautta.

3.2.1 Vaihtoehtona formaali opettajankoulutus

Opettajankoulutus on Suomessa yksi suosituimmista koulutusohjelmista, etenkin naisten keskuudessa (Räihä 2010, 18). Suuri hakijamäärä takaa myös sen, että opettajankoulutukseen on vaikeaa päästä: vain parhaat pääsevät lopulta tutkintoon johtaviin opintoihin. Luokan- ja aineenopettajankoulutusta sen formaalissa muodossa, annetaan pääosin yliopistossa. Näihin opintoihin päästäkseen tulee hakijalla olla tietty kieli- ja koulutustausta, jotka johtavat korkeakoulukelpoisuuteen, sekä lopulta menestystä pääsykokeissa.

Korkeakoulukelpoisuudesta on säädetty yliopistolaissa (558/2009), laissa yliopistotutkinnon järjestämisestä (672/2005) ja lukiolaissa (629/1998). Käytännössä korkeakoulukelpoisuus tarkoittaa ylioppilastutkintoa, vähintään kolmevuotista ammatillista perustutkintoa tai sitä vastaavia opintoja, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua ammatillista perustutkintoa, ammattitutkintoa, erikoisammattitutkintoa tai niitä vastaavia aikaisempia tutkintoja tai aikaisempia ulkomaisia opintoja, jotka asianomaisessa maassa antavat vastaavat kelpoisuudet korkeakouluopintoihin. Lisäksi pelkästään ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut soveltuvan alemman korkeakoulutuksen, soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai soveltuvan ulkomaisen koulutuksen, joka antaa asianomaisessa maassa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin. Korkeakoulukelpoisuus koskee sekä alempaan että ylempään korkeakoulututkintoon johtavia opintoja. (Yliopistolaki, 37§)

Korkeakoulukelpoisuuden lisäksi yliopistot voivat asettaa joitakin erityisvaatimuksia kielitaidon osoittamisesta. Kevään 2015 yhteishaussa Tampereen yliopistossa luokanopettajan koulutusohjelmaan vaaditaan kielitaidon todentaminen, kun taas Helsingin yliopistossa kielitaidon todentaminen vaaditaan jo pelkästään jos hakee käyttäytymistieteelliseen tiedekuntaan. Kielitaidon todentaminen siis vaihtelee riippuen yliopistosta. Tampereen yliopistossa riittävän suomen kielitaidon voi todentaa ylioppilastutkinnolla tai vastaavalla, yleisellä suomen kielen koulusivistyksellä (perus-, toinen aste tai muu), korkeakouluopinnoilla tai tutkinnolla, tai kielikokeella ja/tai -tutkinnolla. (Tampereen yliopisto 2015.) Aineenopettajan tutkintoon johtaviin opintoihin pääsemiseksi tulee opiskelijan ensisijaisesti hakea jonkin opetettavan aineen pääaineopintoihin (esim. kielet, historia, äidinkieli ja kirjallisuus), jossa suoritetaan aineenopettajan kelpoisuuteen johtavia pedagogisia opintoja.

Kun tarkastellaan mitä opettajankoulutuksen opintoihin pääsemiseksi vaaditaan, herää kysymys onko formaaliin opettajankoulutukseen pääseminen lopulta edes mahdollista niille maahanmuuttajataustaisille henkilöille, joilta puuttuu korkeakoulukelpoisuus, soveltuva koulutustausta sekä kielitaidot? Teoriassa kyllä, mutta korkeakoulukelpoisuus ja eri yliopistoissa vaaditut kielivaatimukset muodostavat melkoisen haasteen maahanmuuttajalle saavuttaa edes korkeakoulukelpoisuutta. Ja jos hakijalla lopulta olisi lain ja yliopistojen asettamat vaatimukset hakukelpoisuudesta, ovat edessä sisäänpääsykokeet. Vuonna 2014 Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmaan haki ensisijaisesti 1202 hakijaa, joista VAKAVA- ja soveltuvuuskokeen jälkeen 91 hakijaa hyväksyttiin opiskelijoiksi (VAKAVA 2014). Opetettavan aineen pääaineopintoihin pääseminen on myös haastavaa. Esimerkiksi vuonna 2014 Tampereen yliopistossa englannin kielen, kirjallisuuden ja kääntämisen tutkinto-ohjelmaan haki ensisijaisesti 958 hakijaa, joista 81 hyväksyttiin sisään (Tampereen yliopisto 2014a). Lisäksi aineenopettajan pedagogisiin opintoihin haetaan erikseen tutkinto-ohjelman sisäisessä haussa, jossa on omat kiintiönsä.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opettajaksi kouluttamisen kiireellisyys ja tärkeys on tätä nykyä tiedossa, sillä etenkin pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajaoppilaita on jo huomattavia määriä oppilasaineksesta (Vuori 2007, 9). Yliopistot ovat antaneet oman panoksensa monikulttuuriseen tarpeeseen. Helsingin yliopistossa on ollut useana vuonna mahdollisuus hakeutua monikulttuurisen luokanopettajan koulutusohjelmaan, mutta viimeisin sisäänotto koulutukseen on ollut vuonna 2011 (Helsingin yliopisto 2015). Nykyään opettajankoulutukseen on ryhdytty asettamaan erillisiä kiintiöitä maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmaan on vuonna 2015 yhteishaussa asetettu enintään kahdeksalle hakijalle hakukiintiö, jotka ovat hankkineet koulusivistyksensä tai osan siitä muualla kuin Suomessa (Tampereen yliopisto 2014b). Uudet kiintiöt ovat tervetullut lisää alentamaan kynnystä saada monikulttuurisista taustoista tulevia henkilöitä osaksi formaalia opettajankoulutusta. Muutoksella voi olla paljon vaikutusta myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, joka kantaa työelämään ja opettajienhuoneisiin saakka.

Täydennyskoulutuksen kautta tapahtuva kelpoisuuksien saaminen vaatii aiempia korkeakouluopintoja, joihin liittyy ulkomaisten tutkintojen tunnustaminen ennen kuin maahan muuttanut henkilö voi hakeutua koulutuksiin. Ulkomaisten tutkintojen tunnustamisesta vastaa Opetushallitus, jota käsittelem seuraavassa kappaleessa.

3.2.2 Opetushallitus portinvartijana ulkomaisten tutkintojen osalta

Opetus- ja kasvatusalalle hakevat henkilöt, jotka ovat suorittaneet jossain toisessa maassa kuin Suomessa korkeakoulutasoisen opettajatutkinnon voivat hakea Opetushallitukselta päätöstä tutkinnon rinnastamiseen suomalaiseen verrattavissa olevaan tutkintoon. Opetushallituksen päätös tarvitaan silloin, kun ulkomailla suoritettua tutkinnon suorittanut haluaa kelpoisuuden valtion tai kunnan virkaan, johon vaaditaan korkeakoulututkinto. Usein virkaan vaaditaan tietyn tasoinen tutkinto, mutta joihinkin ammatteihin vaaditaan tietty tutkinto tai tietyt opinnot (esim. sosiaalityöntekijät tai opettajan työ). Myös yksityisillä työmarkkinoilla olevat voivat hakea päätöstä, jolloin hakija voi saada etua työnhaussa ja työuralla etenemisessä. Opetushallituksen raportin (2010) mukaan suurimmat syyt hakea tunnustuspäätöstä ovat raportin vastaajien keskuudessa olleet merkittävyysjärjestyksessä työllistymismahdollisuuksien parantaminen, kelpoisuuden saaminen julkiseen virkaan ja opintojen jatkaminen Suomessa (Opetushallitus 2010, 19).

Tutkinnon tunnustamista säätelee kaksi lakia: laki ammattipätevyyden tunnustamisesta (1093/2007) ja laki ulkomailla suoritettujen opintojen tuottamasta virkakelpoisuudesta, ns. UO-laki (531/1986). Lakia ammattipätevyyden tunnustamisesta (1093/2007) sovelletaan Euroopan Unionin jäsenvaltion kansalaisen, pääosin toisessa jäsenvaltiossa hankkiman ammattipätevyyden tunnustamiseen. Opetushallitus päättää muodollista pätevyyttä osoittavien asiakirjojen tuottamasta kelpoisuudesta säänneltyyn ammattiin. Ammattipätevyyden tunnustamiseen liittyen Opetushallitus voi pyytää korkeakouluilta tai muilta oppilaitoksilta lausunnon hakijan opinnoista ja niiden vastaavuudesta ja puuttuvista aihealueista verrattuna Suomessa suoritettaviin opintoihin sekä hakijalle mahdollisesti määrättävän sopeutumisajan pituudesta. Sopeutumisajalla tarkoitetaan säännellyn ammatin harjoittelua pätevän ammatinharjoittajan valvonnassa sekä siihen mahdollisesti liittyvää koulutusta. Lisäopintoja ei kuitenkaan EU -lainsäädännön mukaisissa päätöksissä voida teettää. Hakija voi myös saada suoraan automaattisen pätevyyden tunnustuksen tai hänelle voidaan teettää kelpoisuuskoe, jolla arvioidaan hakijan kykyä harjoittaa säänneltyä ammattia Suomessa. Joissakin tapauksissa Opetushallitus voi vaatia hakijalta työkokemusta, jos tutkinnon kesto oli vähintään vuoden lyhyempi kuin Suomessa vaadittava koulutus ja harjoittelu. Pääsääntönä EU -lainsäädäntöön nojaavassa laissa ammattipätevyyden tunnustamisesta on, että hakijalle myönnetään sama pätevyys kuin hänellä on lähtömaassaan. (Opetushallitus 2010, 7 - 8; Laki ammattipätevyyden tunnustamisesta 2007, 1§, 5§)

UO-lain mukaisissa päätöksissä rinnastamispäätöksen ehtona voi olla vaatimus täydentävistä opinnoista, jos tutkinnon alan vastaavuutta arvioitaessa huomataan sisällöllisiä eroja. Täydentävien opintojen enimmäismäärät on määritelty asetuksessa. Lisävaatimuksia voidaan asettaa vain silloin,

kun annetaan kelpoisuus tiettyyn tehtävään, joka vaatii tietyt opinnot tai tietty tutkinto. Tutkinnon tasoa koskevissa päätöksissä näitä lisävaatimuksia ei voida asettaa. UO-lain mukaisissa päätöksissä vaaditaan aina pedagogisten opintojen osalta ulkomaisten opettajaopintojen lisäksi vähintään yhden lukukauden mittainen opetusharjoittelu ja siihen liittyvät opinnot (yhteensä 15 op), joilla varmistetaan, että ulkomaisella opettajalla on riittävä tietämys suomalaisen koulun toiminnasta ja sen säännöksistä. (Opetushallitus 2010, 8 - 9)

Lisäksi Opetushallitus voi antaa yksittäistä henkilöä koskevan päätöksen riittävästä opinnoista opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten perusteella. Näitä kelpoisuuksia ovat steinerpedagogiikkaan perustuvat opinnot ja montessoripedagogiikkaan perustuvat esiopetusopinnot sekä vieraskieliset opinnot (muu kuin suomi, ruotsi tai saame). Kelpoisuuden voi saada henkilö, joka on suorittanut Opetushallituksen riittäviksi katsomat opinnot. Näissä päätöksissä saatetaan asettaa myös tietty lisävaatimuksen suorittaminen. (Opetushallitus 2010, 8 - 9)

Tunnustamispäätös voidaan antaa vain tutkinnosta, joka kuuluu lähtömaan viralliseen korkeakoulututkintojen järjestelmään, jolloin myös tutkinnon myöntäneen korkeakoulun tulee olla virallinen. Viralliseen tutkintojärjestelmään kuulumattomasta tai epävirallisesta korkeakoulusta saadusta korkeakoulututkinnosta ei voida antaa virkakelpoisuuteen johtavaa päätöstä. Ulkomainen tutkinto voidaan rinnastaa Suomessa suoritettavaan alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon, ammattikorkeakoulututkintoon ja ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sekä lisensiaatin ja tohtorin tutkintoon. Tutkintojen alojen vastaavuus arvioidaan niiden sisältöjen samankaltaisuuden perusteella. Opettajakelpoisuuden voi saada vain sellainen hakija, joka on täysin päteviä vastaavaan tehtävään omassa lähtömaassaan. Toisessa EU-maassa täysin pätevä opettaja saa vastaavan pätevyyden Suomessa mahdolliset Opetushallituksen lisävaatimukset suoritettuaan. (Opetushallitus 2010, 7, 9; Laki ulkomailla suoritettujen opintojen tuottamasta virkakelpoisuudesta 1986, 5§)

Opetushallitus voi siis tunnustamispäätöksessään asettaa lisävaatimuksia opettajakelpoisuutta hakevalle EU/ETA -kansalaiselle, jotka voivat olla valinnaisesti kelpoisuuskoe tai sopeutumisaika eli käytännössä harjoittelu. Muista kuin EU/ETA -maista tulevalle sovelletaan UO -lakia, jonka nojalla opettajakelpoisuuden vaatimuksena voidaan edellyttää suomalaisessa yliopistossa suoritettavia lisäopintoja. Opetushallituksen raportin (2010) perusteella runsaassa kahdessa kolmasosassa kaikkia päätöstapauksia päätöksen saaneille ei ole asetettu lisävaatimuksia. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kaikista hakijoista luokanopettajakelpoisuuden saaneista puolelle ja aineenopettajakelpoisuuden saaneista kolmelle neljäsosalle asetettiin lisävaatimus. (Opetushallitus 2010, 17)

Koska EU/ETA -tunnustamislainsäädännön mukaan EU:n kansalaiselle, joka hakee tunnustuspäätöstä, tulee antaa samat pätevyydet kuin lähtömaassaan, ja lisäopintoja ei näin ollen voida asettaa, siirtyy täydennyskoulutuksiin pääosin EU/ETA -alueen ulkopuolelta tulevat henkilöt,

joihin sovelletaan UO -tunnustamislakia, jonka nojalla lisäopintoja voidaan asettaa. Käsittelen seuraavassa kappaleessa täydennyskoulutusta.

3.2.3 Maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatut opettajan täydennyskoulutukset

Käsittelen tässä kappaleessa muutamia erilaisia esimerkkejä suomalaisten korkeakoulujen täydennyskoulutuksista, jotka on suunnattu opetus- ja kasvatusalalle tähtääville tai siellä jo työskenteleville maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Lopuksi käsittelen tutkimukseni kohteena olevaa Kuulumisia-täydennyskoulutusta. Kysymykseen missä ja milloin maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatut opettajan pätevyysiin johtavat täydennyskoulutukset alkoivat, on vaikeaa vastata. Yleisesti tietoa näyttää olevan vähän ja hankkimani tiedot täydennyskoulutuksista pohjautuvat pitkälti korkeakoulujen maahanmuuttajataustaisille suunnattuihin opiskelijoiden hakusivuihin sekä osittain eri hankkeiden loppuraportteihin. Selvältä näyttää, että maahanmuuton kasvun myötä ministeriöissä, opettajankoulutuslaitoksissa ja kouluissa havahduttiin tähän tarpeeseen ja erilaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajataustaisten opettajien saamiseksi kasvatusalalle ryhdyttiin kartoittamaan. Erilaisia hankkeita ja projekteja on sittemmin ilmaantunut 2000 -luvulla ympäri Suomea eri oppilaitoksissa.

Yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja monikielistyminen ovat tuoneet mukanaan uudenlaista asiantuntijuutta, jotka ovat myös edellyttäneet uudenlaisen perus- ja täydennyskoulutuksen luomista. Asiantuntijoilla tässä yhteydessä tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisten kanssa työskenteleviä kantasuomalaisia ohjauksen, neuvonnan ja opetustyön ammattilaisia sekä maahanmuuttajataustaisia asiantuntijoita. Erona näiden kahden välillä on tavallisesti se, että kantasuomalaiset ovat usein hankkineet asiantuntijuutensa monikulttuurisesta ja monikielisestä työstä työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta, kun taas esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset opetusalan asiantuntijat täydentävät muualla hankkimaansa tutkintoa tai suorittavat koko tutkinnon saavuttaaksensa työelämän edellyttämän kelpoisuuden. Tietoisuus asiantuntijoiden osaamiseen liittyvistä kehittämistarpeista sekä niihin liittyvistä toimintakulttuurien ja poikkihallinnollisen yhteistyön haasteista näkyy viime vuosien viranomaisasiakirjoissa, kotouttamistyöhön liittyvissä hankkeissa sekä erillisillä avustuksilla toteutetuissa koulutuksissa. (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013, 282)

Asiantuntijoiden perus- ja täydennyskoulutustarpeet liittyvät muun muassa kieli- ja kulttuuritietoisuuden ymmärtämiseen, yhteisölliseen koulutukseen sekä muutokseen oppilaitosten toimintakulttuurissa. Asiantuntijoiden koulutuksessa olennaista on, että asiantuntijuutta ei nähdä

pelkästään yksilön ominaisuutena, sillä työ on luonteeltaan tiimityötä, ja tiimit ovat tavallisesti moniammatillisia. Täydennyskoulutuksen tulisikin olla kokonaisvaltaisesti yhteisöä kouluttavaa, kertaluonteisuuden sijaan pitkäkestoista sekä eri alojen osaajia yhteen tuovaa. Toimintakulttuurit yhteisöstä riippumatta muuttuvat kuitenkin hitaasti ja nopeita vaikutuskeinoja työyhteisöjen rakenteisiin, pedagogiikkaan, asiakaspalvelukäytänteisiin, piiloarvostuksiin sekä tieto- ja osaamiskäsityksiin ei ole helppoa luoda. Oman haasteensa näihin muutoksiin tuo hallinnonalojen sirpaleinen ja siilomainen rakenne. (Tarnanen ym. 2013, 282)

Yliopistot vastaavat maahanmuuttajille suunnatuista Opetushallituksen määrittämistä lisäopinnoista, jotka johtavat opettajan ammattipätevyyteen Suomessa. Lisäksi muut oppilaitokset tarjoavat maahanmuuttajille erilaisia koulutuksia, joiden avulla on mahdollista täydentää omaa osaamista lähtömaasta ja Suomessa hankitun tutkinnon lisäksi. Koulutuksiin hakeutuvat myös sellaiset maahanmuuttajataustaiset henkilöt, jotka haluavat täydentää opintojaan tai suuntautua opetus- ja kasvatusalalle. Maahanmuuttajien osaaminen on osattava ottaa käyttöön tehokkaalla kielikoulutuksella ja erillisellä täydennyskoulutuksella. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on keskeisessä asemassa, jotta kohtuullisin ja realistisin panoksin saadaan käyttöön sitä osaamista, joka maahanmuuttajaväestössä on. (Kalliomäki 2006)

Turussa käynnistettiin vuonna 2000 Euroopan Sosiaalirahaston (ESR) rahoittama SPECIMA-projekti, joka jatkui aina vuoteen 2007 saakka. SPECIMA-projektin loppuraportissa todetaan, että 1990-luvun lopussa akateemisille ja korkeasti koulutetuille maahanmuuttajataustaisille henkilöille ei ollut olemassa väyliä, joiden kautta he olisivat voineet hankkia tai osoittaa pätevyytensä. Turun SPECIMA-projekti oli paikallisen työvoimatoimiston ja alueellisten toimijoiden yhteinen projekti, jossa korkeasti koulutetuille maahanmuuttajataustaisille henkilöille ryhdyttiin luomaan väyliä pätevyyksien hankkimiseen erilaisten pilottikoulutusten avulla. (Huttunen 2007, 11 - 13) Koulutuksessa tehtiin erilaisia pätevoittämiskoulutuksia maahanmuuttajataustaisille henkilöille, jotka suuntautuivat terveydenhoidon-, opetuksen-, tekniikan- ja kulttuurin alalle. Turussa järjestetyn SPECIMA-projektin jälkeen eri korkeakouluissa on ryhdytty teettämään Opetus- ja kulttuuriministeriön erillisellä Specima-rahoituksella maahanmuuttajataustaisille opetus- ja kasvatusalalle tähtääville henkilöille suunnattuja koulutuksia.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vuodesta 2009 tukenut Specima-rahoituksella varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, lukiokoulutuksen sekä ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen koulutuksen piirissä työskentelevän maahanmuuttajataustaisen opetus-, ohjaus- ja neuvontahenkilöstön sekä maahanmuuttajataustaisen koulutuksessa toimivan vastaavan henkilöstön koulutusta. Koulutusta on siis tarjottu myös sellaisille henkilöille, jotka tähtäävät alalle ja tarvitsevat pätevyyden ja / tai lisää osaamista alallaan. Koulutuksen tavoitteena on lisätä osallistujien

kelpoisuutta ja valmiuksia vastata maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tarpeisiin ja vahvistaa työssä tarvittavaa suomen tai ruotsin kielen osaamista. Specima-rahoitusta ovat voineet hakea opettajankoulutusta järjestävät ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Vuosittain on käynnistynyt noin kymmenen Specima-hanketta, joihin on osallistunut noin 900 henkilöä vuosina 2009 - 2013. Koulutusten sisällöt ovat painottuneet kasvatustieteen opintoihin, suomen kielen ja kulttuurin opetukseen sekä ohjaukseen. Pituudet koulutuksilla ovat vaihdelleet muutaman päivän seminaarista parin vuoden koulutuskokonaisuuksiin. Specima-rahoituksella on järjestetty koulutusta myös Osallisena Suomessa -hankkeen kokeilujen asiantuntijoille, joihin kuuluu myös Tampereen yliopistossa järjestettävä Kuulumisia-koulutus. (Tarnanen ym. 2013, 283 - 284) Käsittelen seuraavaksi muutamia erilaisia Specima-rahoituksella toimivia koulutuksia, josta siirryn käsittelemään Kuulumisia-koulutusta.

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on toteutettu vuodesta 2011 alkaen Specima pätevyitysmiskoulutusta maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Koulutus kestää yhden lukuvuoden ja se antaa yleisen opettajan pedagogisen pätevyyden. Tavoitteet on antaa pedagogiset valmiudet opetusalan tehtäviin sekä samalla edistää sijoittumista työelämään. (Pylkkä 2013.) Lisäksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on järjestänyt vuodesta 2012 alkaen Specima-koulutusta opettajan pätevyyden omaaville maahanmuuttajille, jotka kouluttautuvat koulutuksessa oppilaitosten opinto-ohjaajiksi (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2015). Jyväskylän yliopistossa järjestetään opinto-ohjaajan ammatillisia opintoja maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Opintokokonaisuus on 60 opintopistettä, joka jakautuu kolmelle lukuvuodelle ja se rahoitetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön Specima-rahoituksella. Opintoihin otetaan vuosittain enintään 10 opiskelijaa. Koulutus antaa kelpoisuuden toimia peruskoulun oppilaanohjaajana sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan tehtävissä. (Jyväskylän yliopisto 2015.)

Turun yliopistossa järjestetään Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Opettajaksi Suomeen -täydennyskoulutusta maahanmuuttajataustaisille henkilöille, joilta puuttuu muodollinen pätevyys toimia ammatissaan. Koulutukset sopivat osittain myös alalle pyrkiville tai jo alalla toimiville henkilöille, joiden tehtäviin kelpoisuutta ei ole määritelty. Koulutustarjonta koostuu opettajankoulutukseen valmistavista opinnoista (40 op), erillisistä luokanopettajan monialaisista opinnoista (60 op) ja erillisistä opettajan pedagogisista opinnoista (60 op). Opettajankoulutukseen valmentavissa opinnoissa opiskelijat hankkivat tietoja ja taitoja, joita tarvitaan erityisesti pedagogisissa korkeakouluopinnoissa. Tähän kokonaisuuteen kuuluu myös yleisen kielitutkinnon (YKI) suorittaminen ylimmälle tasolle, jotta korkeakouluopinnoille ja toimimiselle asiantuntija-ammatissa on kielelliset valmiudet ja taidot sekä ulkomaisen tutkinnon rinnastaminen suomalaiseen tutkintoon. Opettajan pedagogisiin opintoihin ja luokanopettajan monialaisiin opintoihin pääsemiseksi

henkilöltä vaaditaan korkeaa suomen kielen osaamista, käytännössä korkeinta suomen kielen kielitutkinnon tasoa. Luokanopettajan monialaiset opinnot on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille opettajille, joilla on yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto, aineenopettajan kelpoisuus ja hyvä suomen kielen taito. Erilliset opettajan pedagogiset opinnot on suunnattu maahanmuuttajataustaisille opettajille ja ohjaajille, joilla on ulkomailla tai Suomessa suoritettu vähintään alempi yliopistotutkinto, mutta joilla ei ole Suomessa hyväksyttyä opettajan kelpoisuutta. (Turun yliopisto 2014)

Kuulumisia-koulutus on Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön koulutusohjelma, joka on suunnattu maahanmuuttajataustaisille opetus- ja kasvatusalalla jo toimineille tai sinne pyrkiville henkilöille. Koulutus pyrkii vahvistamaan laaja-alaista opettaja- ja kasvattajaidentiteettiä ja antaa väylän pätevyitä opettajaksi suomalaisen koulun muutoksen toimintaympäristöihin. (Pantzar, Merta & Stüber 2013, 292.) Kuulumisia-koulutus on toiminut vuodesta 2009 alkaen Opetus- ja kulttuuriministeriön Specima-rahoituksella. Koulutus on suunnattu maahanmuuttajataustaisille ja maahanmuuttajien opetus- ja koulutustehtävissä työskenteleville henkilöille, joilla on kandidaatin tutkinto ja/tai ylempi korkeakoulututkinto. Ulkomailla suoritetusta tutkinnosta pitää olla rinnastuspäätös ja koulutus järjestetään suomeksi, jonka vuoksi hakijoilla tulee olla suomen kielen taito vähintään Yleisen kielitutkinnon taso 4. Koulutusohjelman valintamalli painottaa erityisesti hakijan soveltuvuutta opettajan työhön monikielisen ja –kulttuurisen koulun toimintaympäristössä ja kykyä mukautua uudenlaisiin tehtäviin, sitoutuneisuutta laaja-alaiseen opettajan työhön monikielisen ja –kulttuurisen koulun arjessa sekä opettajaksi kouluttautumisen tarvetta, sekä hakijan mahdollisuutta ja sitoutumista monimuoto-opiskeluun työn ohessa. (Pantzar, Merta & Stüber 2013, 293.)

Koulutus toteutetaan opintokokonaisuutena, jonka sisällöissä integroituvat aineenopettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja luokanopettajakelpoisuuden tuottavat monialaiset opinnot (60 op). Integrointi tapahtuu sekä toiminnassa, koulutuksen sisällä että laajemmin opettajankoulutuksen perinteisissä ohjelmissa. Aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa tarjotaan lisäksi opettajakelpoisuuden lähtömaassaan saaneille opiskelijoille mahdollisuus suorittaa 15 opintopisteen laajuiset täydennysopinnot, jotka Opetushallitus tunnustamispäätöksissään voi asettaa. Monialaiset opinnot toteutetaan perinteistä laajempina kokonaisuuksina, joissa määrätty opetettavat aineet ja aihekokonaisuudet ovat sovelletusti mukana. Näitä moduuleja ovat kieli ja kulttuuri, matematiikka ja luonnontiede sekä taide ja kehollisuus. (Pantzar, Merta & Stüber 2013, 293 - 294)

Koulutuksen opettajina toimivat tieteenalayksikön henkilöstö ja muut asiantuntijat ja opetusharjoittelun ohjauksesta vastaavat harjoittelukoulujen mentoriopettajat. Koulutuksen opinnot jakautuvat kahdelle vuodelle siten, että pedagogiset opinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana ja

monialaiset opinnot kahden lukuvuoden aikana. Opinnot voidaan suorittaa työn ohessa etä- ja monimuoto-opintoina, joista lähiopetus jakautuu viikonloppuihin.

Lukuvuosi	Pedagogiset opinnot 60 op	Pedagogiset opinnot 15 op	Monialaiset opinnot 60 op
2009-2010	12	7	-
2010-2011	11	6	15
2011-2012	10	10	16
2012-2013	10	10	Aiempi jatkuu
2013-2014	10	9	20
2014-2015	12	7	Aiempi jatkuu

TAULUKKO 2. Kuulumisia-koulutuksen opiskelijatilastot

Taulukossa 2. näkyy Kuulumisia-koulutuksen opiskelijamäärät alkaen vuodesta 2009, jolloin koulutus alkoi. Koulutukseen on vuoteen 2015 mennessä osallistunut yhteensä 138 maahanmuuttajataustaista henkilöä. Koulutukseen osallistuneiden lähtömaat ovat hyvin kirjavia. Koulutukseen on osallistunut maahanmuuttajataustaisia henkilöitä seuraavista maista: Algeria, Ghana, Israel, Japani, Kanada, Kazakstan, Kiina, Moldova, Ranska, Somalia, Sveitsi, Syyria, Thaimaa, Tunisia, Uzbekistan, Albania/Kosovo, Argentiina, Azerbaidzhan, Belgia, Espanja, Intia, Irak, Iran, Italia, Itävalta, Kolumbia, Libya, Meksiko, Puola, Saksa, Ukraina, Unkari, Valko-Venäjä, Venäjä ja Viro. Suurin osa koulutukseen osallistujista on lähtöisin EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta. Kuulumisia-koulutukseen palataan tarkemmin uudestaan tutkimuksen tuloksissa.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä kappaleessa tarkastellaan miten tutkimus on suoritettu. Ensimmäiseksi esitellään tutkimuskysymykset, jossa tutkimukselle asetetaan sille vaadittu ongelma tai haluttu kysymys, johon tutkimuksessa haetaan vastausta. Tutkimuskysymyksen esittelyn jälkeen seuraa tutkimuksen metodologisten valintojen tarkastelu. Lopuksi seuraa aineiston tarkasteluun sijoittuvat kaksi kappaletta, joissa käsitellään mistä aineisto koostuu ja miten se on kerätty. Aineiston keruun jälkeen esitellään aineiston analyysi, johon on käytetty niin määrällisiä ja laadullisia menetelmiä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Ensimmäinen kosketukseni Kuulumisia-koulutukseen oli vuoden 2013 lopussa, jolloin lähestyin Kuulumisia-koulutuksen henkilöstöä mahdollisen harjoittelupaikan suhteen. Olin kuullut, että heillä saattaisi olla tarvetta erilliselle tutkimusapulaiselle, jonka tehtävänä olisi selvittää Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuus koulutuksessa opiskelleiden suhteen. Työsuhde alkoi koulutuksessa helmikuussa 2014 ja jatkui huhtikuun loppuun saakka. Työsuhteen solmimisen jälkeen kokoonnuimme koulutuksen ydinhenkilöstön kanssa miettimään tehtäväkuvaa ja tutkimuskysymyksiä. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset eivät muodostuneet niinkään tätä pro gradua silmällä pitäen, vaan johtavana ajatuksena oli päästä arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta sen hetkisessä tarpeessa saada koulutuksesta dataa päätöksenteon, rahoituksen ja koulutuksen kehittämisen tueksi. Myöhemmin, kun koulutuksen vaikuttavuus oli koostettu, tulokset analysoitu ja loppuraportti kirjoitettu, siirryin tarkastelemaan tuloksia ja suoritettua projektia pro gradu -työn kautta. Huomasin, että aikaisempi tutkimuskysymyksen asettelu sopi lähes sellaisenaan myös määrittämään pro gradu -työni kysymyksen asettelua. Tutkimuskysymykseni on siis seuraava:

- *Miten Kuulumisia-koulutus / koulutukset ovat vaikuttaneet maahanmuuttajataustaisten opettajien työelämään ja sijoittumiseen työyhteisössä?*

Tutkimuskysymykseni tavoitteena on saada vastauksia siihen, miten koulutuksen tuottamat sisällöt ja kvalifikaatiot ovat mahdollisesti vaikuttaneet vastaajien työelämän kehittymiseen ja onko koulutuksella ollut vaikuttavuutta tämän suhteen. Toisena kantavana ajatuksena on saada vastauslomakkeen kautta selville, onko koulutus mahdollisesti edistänyt vastaajien sijoittumista

työyhteisöön, jossa he toimivat joko koulutuksen aikana tai sen jälkeen. Tällä kysymyksellä haettiin vastauksia siihen, miten maahanmuuttajataustaiset opettajat asemoivat itsensä osana suomalaista työyhteisöä. Sijoittumisella tarkoitetaan niin verkostoitumista, henkilökohtaista opettajana kehittymistä ja työyhteisön tasavertaisuuden tunnetta. Oli myös oletettavissa, että aineisto tuottaa paljon muitakin vastauksia liittyen koulutuksen vaikutuksiin, ja myös näitä muita esille tulevia vaikutuksia haluttiin tutkia.

4.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tutkimukseni noudattaa metodologialtaan *monimenetelmäisyyttä* (eng. mixed methods). Päädyin monimenetelmällisyyteen, sillä aineiston koostuessa sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta, on siihen haastavaa tuoda vain joko laadullista tai määrällistä tulkintaa.

Monimenetelmäisyydessä pyritään tuomaan yhteen menetelmiä erilaisista paradigmoista. Monimenetelmäisyydessä voidaan esimerkiksi tutkia pientä joukkoa opiskelijoita puolistrukturoidulla haastattelulla, jonka lisäksi voidaan kerätä tietoa laajalla kyselylomakkeella. Tämän kaltainen integraatio, jossa käytetään sekä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä, kutsutaan joissakin yhteyksissä myös *monistrategiseksi tutkimukseksi* (eng. multi-strategy research). (Spratt, Walker & Robinson 2004, 7) Monimenetelmäisyys määritellään yksinkertaisesti tutkimukseksi, jossa tutkija sekoittaa tai yhdistää määrällisiä ja laadullisia tutkimustekniikoita, metodeja, lähestymistapoja tai kieliä yhteen tutkimukseen. Toisin sanoen, mitä yleisesti ymmärretään kvalitatiiviseksi aineistoksi (sanat, kuvat, narratiivit), voidaan yhdistää kvantitatiivisella aineistolla (Hesse-Biber 2010, 3). Monimenetelmäisyyttä kutsutaan myös kolmanneksi tutkimus paradigmaksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laadullisen ja määrällisen lisäksi (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 14, 17).

Monimenetelmällisyyden tavoite ei ole korvata laadullista tai määrällistä tutkimusta, vaan saavuttaa näiden molempien paradigmojen parhaat puolet ja minimoida huonot. Monimenetelmällisyydellä on pyritty siihen, että tutkijalla olisi mahdollista käyttää tutkimuksessaan useita erilaisia metodeja ja valintoja, joilla vastata tutkimuskysymykseen. Monimenetelmäisyys on laajeneva ja luova tutkimustapa yhteen paradigmaan tyytymisen sijaan. Tutkimusmetodeja tulisi käyttää siten, että tutkimuskysymykseen saadaan käytettävyydeltään mahdollisimman hyviä vastauksia. Monimenetelmällisyydellä pystytään vastaamaan tutkimuskysymyksiin, jotka vaativat mahdollisesti monenlaisia vastauksia ja tulkintoja. (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 15, 17 - 18.) Esimerkiksi voidaan kerätä informaatiota käyttämällä useita metodeja samanaikaisesti, jolloin saadaan yhdestä tapahtumasta kattava kuvaus, tai erikseen, jolloin metodit vaikuttavat toisiinsa (esimerkiksi haastattelu ennen kyselylomaketta) (Spratt, ym. 2004, 7).

Tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään myös termiä *triangulaatio*. Metodologinen tai metodinen triangulaatio tarkoittaa edellä mainittuja useiden menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi 2008, 228.) Tutkija etsii kerätystä aineistosta *kohdentumista* (konvergenssi) käytettävissä olevilla metodeilla parantaakseen tutkimustulosten uskottavuutta. Triangulaatio vahvistaa ja rikastuttaa tutkimuksen tuloksia ja tekee niistä hyväksyttäviä määrällisesti ja laadullisesti. (Hesse-Biber 2010, 3 - 4.)

Tutkimukseni monimenetelmällisyys ilmenee siten, että tutkimuksen aineisto koostuu määrällisestä ja laadullisesta aineistosta. Tutkimuksessa on käytetty niin määrällistä taulukointia ja tulkittu tuloksia määrällisesti, mutta aineistoa on tutkittu myös laadullisesti käyttämällä laadullista teemoittelua. Tutkimuksen metodologiaan on vaikuttanut se, että tutkimuskysymyksen selvittämiseksi haluttiin koulutuksesta kerätä määrällistä aineistoa, jolla on oma tärkeä tehtävänsä koulutuksen vaikuttavuuden osoittamisessa, mutta tämän lisäksi haluttiin myös laadullisia elementtejä, joilla vaikuttavuuden tutkimukseen saadaan myös kokemuksellisuutta sekä muita laadulliselle tutkimukselle luontaisia piirteitä. Palaan vielä aineiston analyysissä tarkemmin siihen, miten tutkimuksen aineisto on analysoitu.

4.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin keväällä 2014 Kuulumisia-koulutukseen osallistuneilta tai siinä vielä opiskelevilta maahanmuuttajataustaisilta henkilöiltä. Aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella (e-lomake), joka lähetettiin saatteen lisäksi (liite 1) sähköpostilla. Sähköinen vastauslomake (liite 2) oli aktiivisena 27.2.2014 - 9.4.2014 välisen ajan. Sähköpostin lisäksi osaa vastaajista lähestyttiin puhelimitse vastausmäärän nostamiseksi. Koska vastaajien taustat olivat monikulttuurisia, heistä monet olivat koulutuksen jälkeen vaihtaneet paikkakuntaa, työpaikkaa tai olivat muuten vaikeasti tavoiteltavissa. Siten aineiston keruun haasteeksi muodostui vastaajien tavoittaminen vaikka osa oli suorittanut koulutuksen hiljattain. Tutkimuksen aineiston keruussa apuna oli Kuulumisia-koulutuksen suunnittelija Outi Stüber, joka toimitti tutkimukseen vastaajajoukon yhteystietoja ja auttoi vastaajajoukon määrän nostamisessa.

Sähköinen vastauslomake lähetettiin 90:lle vastaajalle, joista 71 vastasi lomakkeeseen (vastausprosentti 79). Näin ollen aineistoa ryhdyttiin analysoimaan vastaajajoukon ollessa 71 (n=71). Vastaajajoukko koostuu Kuulumisia-koulutuksen opiskelijoista, jotka ovat aloittaneet koulutuksen vuosina 2010 - 2013.

4.4 Aineiston analyysi

Aineistoa ryhdyttiin analysoimaan keväällä 2014 ja se saatiin valmiiksi syksyllä 2014. Aineisto koostuu määrällisestä aineistosta sekä vapaista vastauskohdista, joihin vastaajat pystyivät tarkentamaan määrällisiä vastauksiaan. Kyselylomakkeen lopuksi oli kaksi laveasti muotoiltua kysymystä, joihin vastaajat pystyivät kirjoittamaan vastauksensa vapaasti. Aineistoon haluttiin myös vapaampia vastausosioita, sillä koettiin tärkeänä, että myös erilaiset kokemukset ja tarinat pääsevät esiin taulukoiden takaa. Tarkoitus ei alun perinkään ollut lähteä tutkimaan koulutuksen vaikuttavuutta vain määrällisillä menetelmillä ja analyyseillä, vaan saada aikaan koherentti kuvaus siitä, mikä koulutuksen vaikuttavuus on kvantifioitujen tulosten valossa, mutta myös kvalitatiivisesti esiin tuotuna.

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisestä voidaan erottaa kaksi eri osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan tietyistä metodologisesta näkökulmasta, jota tässä tutkimuksessa edustaa monimenetelmäisyys. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tapauskohtaisen kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista”, vaikka samassakin tutkimuksessa aineistoa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Pelkistämisen toinen vaihe on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Erilliset raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39 - 40, 44.) Tutkimuksessa yhdistetään määrällinen analyysi ja Alasuutarin kuvailema laadullinen analyysi.

Koska keräsin aineiston keväällä 2014 ja ryhdyin kirjoittamaan tutkielmaani talvella 2015, on kyseessä aineistolähtöinen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta. Olemuksesta puhuminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ennen kuin voidaan jonkinmoisella tarkkuudella puhua esimerkiksi suomalaisesta nälästä tai sen määrästä, täytyy selvittää mitä suomalainen nälkä perusolemukseltaan on, eli toisin sanoen mitä se merkitsee. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Aineisto koostuu määrällisestä ja laadullisesta aineistosta. Määrällinen tutkimusmenetelmä eli kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä on tutkimustapa, jossa tarkastellaan tietoa numeerisesti. Määrällinen tutkimusmenetelmä vastaa kysymyksiin *kuinka moni*, *kuinka paljon* ja *kuinka usein*. (Vilka 2007, 14) Määrällisen aineiston analyysissä tulokset vietiin taulukoihin, joista muodostui erilaisia tunnuslukuja kussakin kohdassa esitetylle kysymykselle tai väittämälle. Määrälliselle

aineistolle ei suoritettu esimerkiksi ristiintaulukointia tai nostettu esiin erilaisia sijaintilukuja. Tutkimuksessa valittiin yksinkertainen määrällinen analyysitapa eli taulukointi, joka analyysimenetelmänä kertoo tässä tutkimuksessa parhaiten siitä, mitä ollaan tutkittu.

Päädyn käyttämään kyselylomakkeen kahden vapaamuotoisen kysymyksen vastauksiin teemoittelua analyysimenetelmänä. Teemoja eli keskeisiä aihealueita muodostetaan useimmiten aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta sen eri haastatteluja, vastauksia tai kirjoitelmia yhdistäviä tai erottavia seikkoja. Joskus aineistosta löytyy uusia teemoja, eivätkä ihmisten käsittelemät aiheet välttämättä noudata tutkijan tekemää järjestystä tai jäsenystä. Ihmisten puheesta litteroitua tekstiä tuleekin lähestyä ennakkoluulottomasti. Kun aineistoa järjestellään teemojen mukaan, kunkin teeman alle kootaan haastattelusta ne kohdat, joissa puhutaan kyseisestä teemasta. Tutkimusraportissa kyseisen teeman kohdalla esitetään erilaisia sitaatteja, jotka todentavat, että tutkijalla todella on jokin aineisto, josta hän on teemansa luonut. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

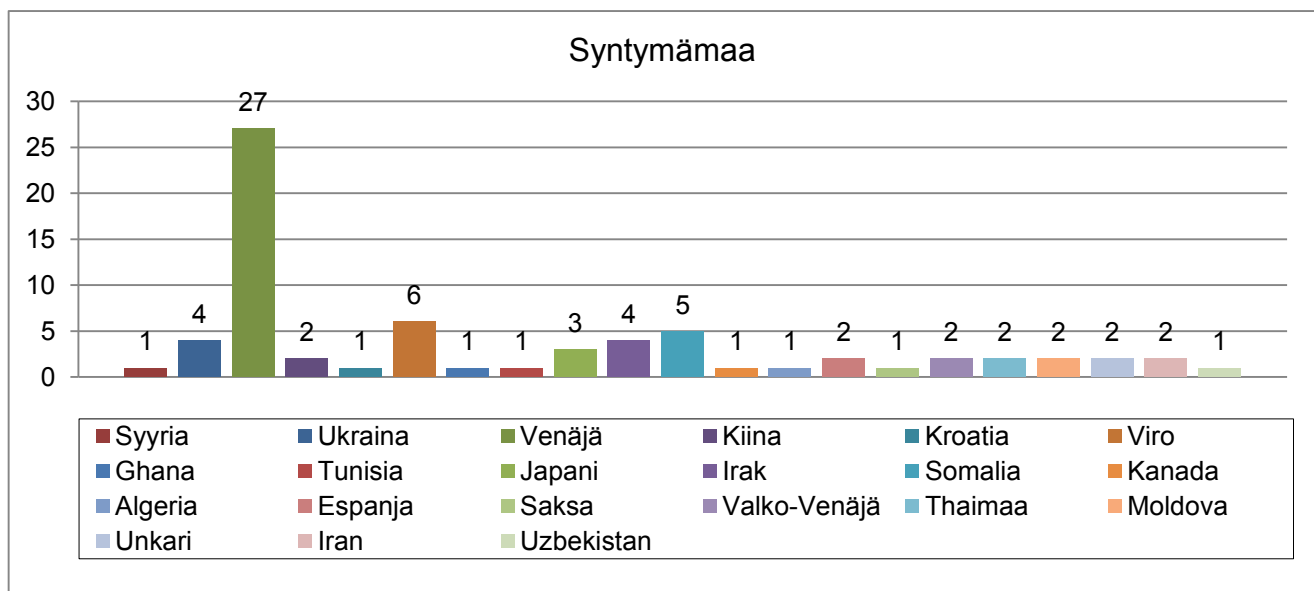
Analysoin vastauslomakkeen vapaamuotoiset vastaukset kysymyksistä ”Mitä muuta haluat sanoa koulutuksen vaikutuksista?” ja ”Tulevaisuuden näkymät ja toiveet?” teemoittelemalla ne niihin teemoihin, joita aineistosta nousi esiin. Vapaamuotoisiin vastauksiin ei suunniteltu erikseen mitään ennakko-oletusta vaan niistä nousevat teemat ovat puhtaasti vastaajien omia kertomuksia ja tarinoita omasta kokemusmaailmastaan. Siten ne muodostavat oman kokonaisuuden vastaajien kokemuksista koulutuksesta, työelämästä, työllistymisestä tai osa-alueista.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä kappaleessa käsitellään keskeiset tulokset suorittamastani vaikuttavuuden arvioinnista Kuulumisia-koulutuksen suhteen. Ensimmäisenä tutkimuksen tuloksista esitetään Kuulumisia-koulutuksen vastaajajoukko ja koulutustausta. Jokaisen kappaleen lopussa on erillinen yhteenveto kappaleessa esitetyistä tuloksista. Vastaajajoukon esittelyä seuraa vastaajien työelämämuutokset -kappale. Työelämämuutosten jälkeen siirrytään vastaajajoukon omiin käsityksiin Kuulumisia-koulutuksen vaikutuksista. Lopuksi esitetään tutkimuksessa suoritetun teemoittelun tulokset.

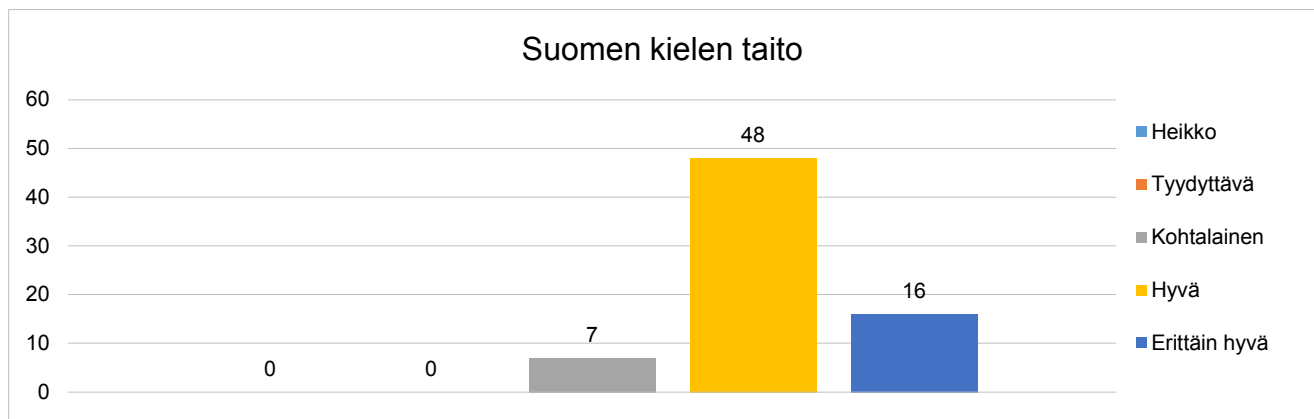
5.1 Kuulumisia-koulutuksen vastaajajoukko ja koulutustausta

Kyselylomakkeen aluksi vastaajilta kerättiin yleisiä tietoja heidän taustoistaan. Vastaajien taustaa selvitettiin monilla eri kysymyksillä, joista tuloksiin on taulukoitu vastaajien syntymämaa, suomen kielen taito, muualla kuin Suomessa ja Suomessa hankitut tutkinnot ja Kuulumisia-koulutukseen osallistuminen. Lisäksi tuloksissa tuodaan esiin muita taustakysymyksiä ja niiden vastauksia.



TAULUKKO 3. Vastaajien syntymämaa

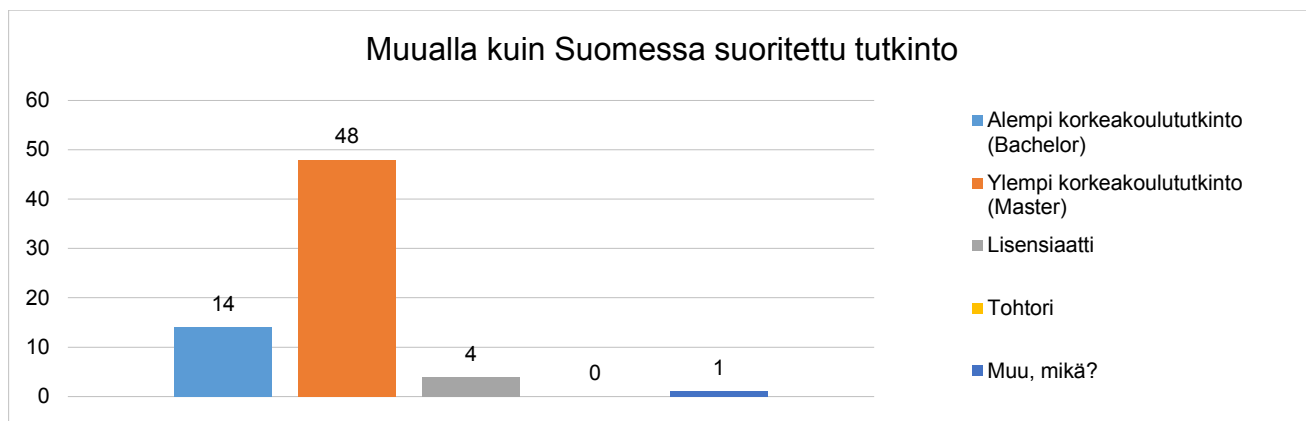
Vastaajajoukko koostuu iältään 28 - 57 -vuotiaista maahanmuuttajataustaisista henkilöistä. Vastaajien keskiarvo-ikä on 40 vuotta ja suurin osa vastaajista on syntynyt 1970 -luvulla. Vastaajajoukosta 59 on naisia, 11 miehiä ja yksi vastaus ei ottanut kantaa tähän kysymykseen. Taulukossa 3. suurin syntymämaa on nykyinen Venäjä, joka muodostaa 27 vastaajalla suurimman yksittäisen osan vastaajajoukosta. Toisena on Viro kuudella vastaajalla ja kolmas Somalia viidellä vastaajalla. Suurin osa koko vastaajajoukosta tulee entiseltä Neuvostoliiton alueelta. EU -maista on lähtöisin 12 vastaajaa ja EU:n ulkopuolelta 59 vastaajaa. Vastaajajoukossa on edustettuna 21 eri kansallisuutta. Vastaajista 17 aloitti Kuulumisia-koulutuksen vuonna 2010, 16 vastaajaa vuonna 2011, 19 vastaajaa vuonna 2012 ja kaksi vastaajaa vuonna 2013. Seuraava kysymys vastauslomakkeessa koskee suomen kielen taitoa.



TAULUKKO 4. Suomen kielen taito

Kuulumisia-koulutus toteutetaan täysin suomenkielisenä ja vaatimukset kielitaidolle on vähintään Yleisen kielitutkinnon taso 4. Vastaajilta kysyttiin heidän omaa kielitaitoaan, joka on koostettu taulukkoon 4. Vastaajista seitsemän koki oman kielitaitonsa kohtalaiseksi, 48 hyväksi ja 16 vastaajaa erittäin hyväksi. Kuulumisia-koulutuksen yhtenä tavoitteena on myös suomen kielen tason yleinen parantaminen ja ammatillisen sanaston kehittäminen.

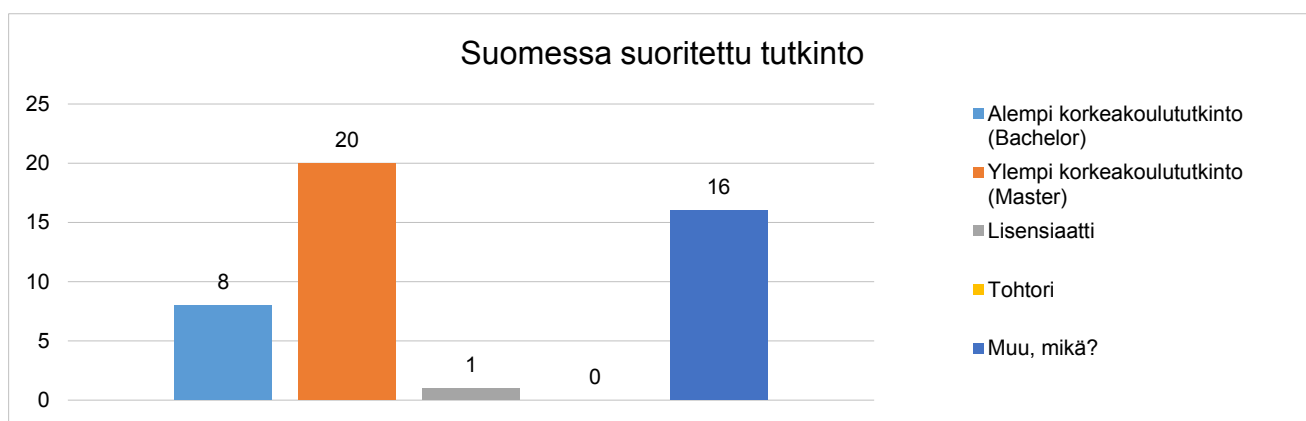
Kuulumisia-koulutuksen yhtenä pääsyvaatimuksena on vähintään alempi korkeakoulututkinto. Korkeakoulututkinnot ja niiden tasot vaihtelevat. Yleisesti ottaen vastaajajoukko on korkeasti koulutettua ja joukosta löytyy monenlaisia eri tutkintoja.



TAULUKKO 5. Muualla kuin Suomessa suoritettu tutkinto

Taulukossa 5. on vastaajien suorittamat tutkintotasot muualla kuin Suomessa. Vastaajista 14:sta on alempi ja 48:lla ylempi korkeakoulututkinto. Lisäksi neljällä vastaajista on suoritettu lisensiaatin tutkinto. Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaajia erikseen tarkentamaan aiempia koulutustaustojaan. Vastaajilla oli esimerkiksi seuraavia koulutustaustoja: englannin kielen opettaja, musiikin kandidaatti, suomen kielen opettaja, matematiikan ja fysiikan opettaja, taiteen kandidaatti, biologi ja biologian opettaja, englannin kielen, kääntämisen ja tulkkauksen maisteri, filosofian maisteri (ranskan kieli ja kirjallisuus), psykologi, fennougristiikka, kiinan kieli ja kirjallisuus ja venäjän kielen opettaja.

Monet vastaajista ovat täydentäneet tai jatkaneet opintojaan myös Suomessa. Näitä taustatietoja haluttiin myös selvittää ja nämä tulokset on koottu taulukkoon 6.

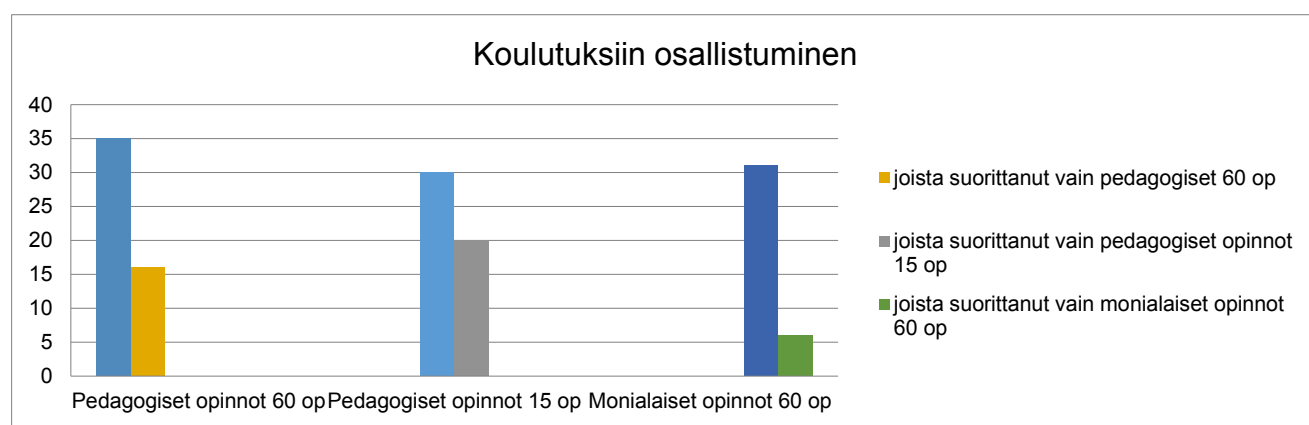


TAULUKKO 6. Suomessa suoritettu tutkinto

Taulukossa 6. kahdeksan vastaajaa on suorittanut alemman ja 20 ylemmän korkeakoulututkinnon Suomessa. Lisäksi yksi vastaajista on suorittanut lisensiaatin tutkinnon. Suomessa hankittuja tutkintoja olivat esimerkiksi kasvatustieteen maisteri, biotekniikka, tradenomi, filosofian maisteri,

taiteen maisteri, sähkökemian lisensiaatti, espanjalainen filologia ja suomen kieli ja kulttuuri. Huomattavaa on se, että muita kuin korkeakoulututkintoja on suorittanut 16 vastaajaa. Muita kuin korkeakoulututkintoja on esimerkiksi yrittäjän ammattitutkinto, hotellivirkailija, kirjastonalan koulutus, opettajan pedagogiset opinnot, luokanopettajan monialaiset opinnot, koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto ja asioimistulkin ammattiopinnot.

Kaikista vastaajista 58 olivat saaneet Opetushallituksen rinnastamispäätös tutkinnolleen, kuudella vastaajista tätä päätöstä ei ollut ja 11 ilmoitti, että he olivat suorittaneet tutkintonsa kokonaan Suomessa. Taulukossa 7. on koottu vastaajien osallistuminen erilaisiin koulutusvaihtoehtoihin Kuulumisia-koulutuksessa.



TAULUKKO 7. Koulutuksiin osallistuminen

Kaikista vastaajista 35 on suorittanut pedagogiset opinnot (60 op), joista 16 vastaajaa eivät suorittaneet muita koulutuksia. Pedagogiset opinnot (15 op) suoritti 30 vastaajaa, joista 20 eivät suorittaneet muita koulutuksia. Monialaiset opinnot suoritti 31 vastaajaa, joista kuusi vastaajaa eivät suorittaneet muita opintoja. Yhteensä 42 vastaajaa suoritti joko pedagogiset opinnot tai monialaiset opinnot, kun taas 29 vastaajaa suoritti sekä pedagogiset että monialaiset opinnot.

Vastaajilta selvitettiin myös heidän aikeensa jatkaa opintojaan Kuulumisia-koulutuksen jälkeen. Vastaajista 48 vastasi, että ei aio jatkaa kouluttautumista ja 23 vastasi, että jatkavat opiskelua. Vastaajien jatkamia opintoja olivat esimerkiksi suomen kielen ja kulttuurin perusopinnot ulkomaalaisille, Japanin tutkimuksen maisteriopinnot, kotimaisen kirjallisuuden aineopinnot, opinto-ohjaajan opinnot, erityisopettajan opinnot ja kasvatustieteen maisteriopinnot.

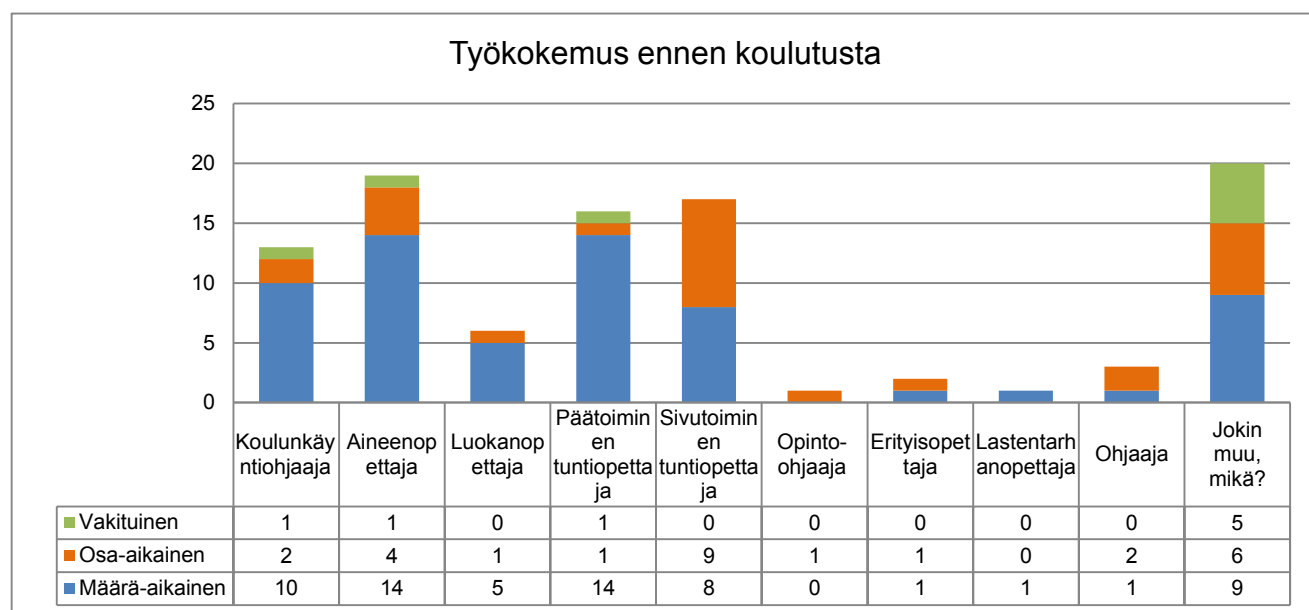
Yhteenveto

Vastaajajoukko koostuu maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, joista pieni osa tulee EU-alueelta, mutta suurin osa vastaajista on tullut Suomeen EU:n ulkopuolelta, erityisesti Venäjältä ja entiseltä

Neuvostoliiton alueelta. Suurin osa vastaajista on saanut Opetushallitukselta rinnastuspäätöksen tutkinnolleen, ja riippuen lähtömaasta, on Kuulumisia-koulutuksiin osallistuttu joko 15 tai 60 opintopisteen pedagogisiin opintoihin ja monialaisiin opintoihin. Noin puolet vastaajista ovat suorittaneet sekä pedagogiset että monialaiset opinnot. Vastaajajoukko on korkeasti koulutettua ja heillä on hyvä suomen kielen taito. Suomeen tultuaan monet täydentävät tutkintoaan korkeakouluissa, mutta huomattava osa on hankkinut jonkin muun kuin korkeakoulututkinnon Suomeen tultuaan, joilla on haettu työllistymisen mahdollisuuksia uudessa maassa. Muiden tutkintojen määrää voi selittää tarve uudelleen kouluttautua, aiemman tutkinnon tai ammatin kelpoisuusongelmat tai tarve täydentää tutkintoa esimerkiksi erillisillä opinnoilla. Osa tutkinnoista käyvät sellaisenaan muodollisen pätevyyden saamiseen opettajan töihin Suomessa rinnastuspäätöksen ja lisäkoulutuksen suorittamisen lisäksi. Noin yksi kolmasosa vastaajajoukosta jatkaa opintojaan Kuulumisia-koulutuksen jälkeen.

5.2 Vastaajien työelämämuutokset koulutuksen jälkeen

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla haluttiin saada selville, miten koulutuksen sisällöt ja sen tuottamat opettajan pätevyudet ovat vaikuttaneet vastaajien työmarkkinoilla sijoittumiseen. Vastaajilta kysyttiin heidän työkokemusta ennen ja jälkeen Kuulumisia-koulutusta. Vastauslomakkeessa oli annettu eri vastausvaihtoehtoja kasvatus- ja opetusalan yleisimmistä työtehtävistä sekä niiden kestosta. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus täsmentää vastauksiaan erillisessä vastauskohdassa, joita on tuotu esiin taulukoiden tueksi.



TAULUKKO 8. Työkokemus ennen koulutusta

Taulukossa 8. on koottuna vastaajien ilmoittamat työkokemukset ennen Kuulumisia-koulutusta. Monet vastaajista ovat ennen koulutusta toimineet mahdollisesti useamman tyyppisessä työsuhteessa ja -tehtävässä. Koulunkäyntiohjaajina oli toiminut yhteensä 13 vastaajaa, aineenopettajina 19 vastaajaa, luokanopettajina kuusi vastaajaa, päätoimisena tuntiopettajana 16 ja sivutoimisena 17 vastaajaa, yksi vastaaja toimi opinto-ohjaajana, kaksi erityisopettajina, yksi lastentarhanopettajana, kolme ohjaajana ja muissa kuin edellä mainituissa töissä toimi 20 vastaajaa. Vakituksia työsuhteita on ilmoitettu yhteensä vain kahdeksassa tapauksessa. Osa-aikaisia työsuhteita on yhteensä 27 ja määräaikaisia yhteensä 65. 14 vastaajaa ilmoittivat olevansa työelämän ulkopuolella. Tällä tarkoitetaan, että vastaajat olivat joko työttöminä, koulutuksessa tai esimerkiksi hoitovapaalla.

Vastaajilla oli mahdollisuus täsmentää työkokemustaan ja työuransa kehitystä erillisessä vastauskohdassa. Useat vastauksista sisältävät turhautuneisuutta ja epätyytyväisyyttä siihen työllisyystilanteeseen, jota he kokivat maahanmuuton jälkeen.

Maahan tulon jälkeen olen toiminut talomiehen apulaisena tehtävissä, jotka eivät vastannet koulutustani. (vastaaja Y, Venäjä)

Työtehtävät olivat osalla täysin päinvastaisia mihin vastaajat olivat saaneet koulutuksen lähtömaassaan. Näyttää kuitenkin siltä, että näistä työtehtävistä siirryttiin oman alan töihin tai koulutukseen kielitaidon ja maassaolon kokemusten karttuessa.

Silloin kun ulin Suomeen ja en puhunut suomea olin työssä kerroshoittajana Cumulus hotelissa. Myöhemmin valmistumisen jälkeen pääsin mainostoimistoon työhön. Myöhemmin päätin ohjata zumbaa ja sh'bamia ja perustin toiminimen. Pääsin työhön vientitoimistolle ja olin siinä työssä 1,5 vuotta. Sen jälkeen päätin jatkaa opiskelua ja pääsin samaan aikaan Vaasan yliopistoon ja Tampereen yliopistoon Kuulumisia-koulutukseen. (vastaaja V1, Venäjä)

Useat vastaajat olivat maahanmuuton jälkeen myös työllistyneet maahanmuuton pariin erilaisina ohjaajina, kieliohjaajina tai kouluttajina.

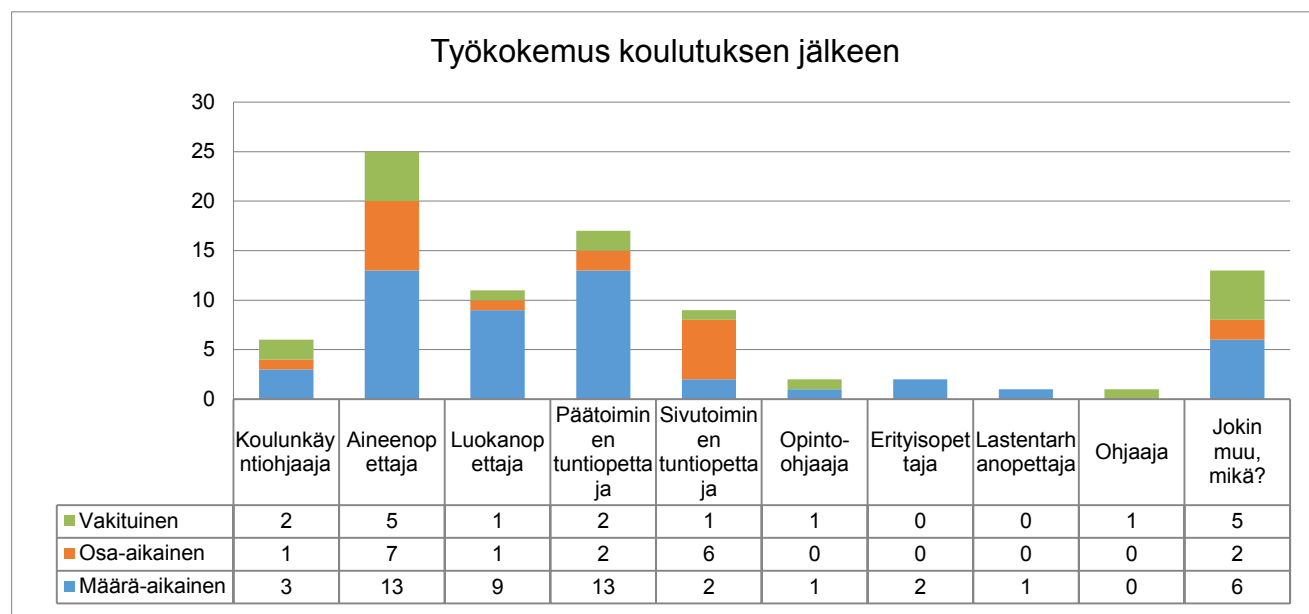
Työskentelin päätoimisesti muissa kuin opetustehtävissä. Tehtävät olivat määräaikaisia 1-2 vuoden pituisia. Toimin markkinointisihteerinä, maahanmuuttokoordinaattorina ja palveluohjaajana. (vastaaja L, Venäjä)

Opettajan pedagogiset ja monialaiset opinnot näyttäytyvät olennaisena askeleena kasvatus- ja opetuslalle työllistymiseksi ja pysyvien työsuhteiden luomiseksi.

Olen ollut määräaikaisessa työsuhteessa Itä-Suomen koulussa Lappeenrannassa sekä opettanut englantia määräaikaisissa työsuhteissa Lappeenrannan Yliopistossa. Lisäksi olen määräaikaisena opettanut englantia Lahdessa ammattikorkeakoulussa. Minun oli mahdollista saada vain lyhytaikaisia ja osa-aikaisia tuntiopettajan

työsopimuksia. Minun ei ole ollut mahdollista saada työtä kouluissa, koska aina on kysytty Suomessa suoritetuista pedagogisista opinnoista. (vastaaja J2, Ukraina)

Vastaajajoukon työllisyys ja työuran kehitys Suomessa on ollut hyvin vaihtelevaa ja työurat ovat koostuneet eri aloista ja työtehtävistä. Osalla vastaajista on esiintynyt myös pitkäaikaistyöttömyyttä. Työkokemuksia koulutuksen jälkeen kysyttiin täsmälleen samalla taulukolla ja siihen annettiin samat vastausvaihtoehdot, jotka on koottu taulukkoon 9.



TAULUKKO 9. Työkokemus koulutuksen jälkeen

Taulukossa 9. esittää vastaajien työkokemuksia koulutuksen jälkeen. Koulunkäynti-ohjaajan tehtävissä toimii kuusi vastaajaa, aineenopettajan töissä 25 vastaajaa, luokanopettajan töissä 11 vastaajaa, päätoimisten tuntiopettajien töissä 17 vastaajaa, sivutoimisen tuntiopettajan töissä yhdeksän vastaajaa, opinto-ohjaajana toimii kaksi vastaajaa, erityisopettajan töissä myös kaksi vastaajaa, lastentarhanopettajan yksi vastaaja, ohjaajana yksi vastaaja ja muissa kuin mainituissa töissä yhteensä 13 vastaajaa. Vakituksia työsuhteita on koulutuksen jälkeen yhteensä 18 kappaletta, osa-aikaisia 19 ja määrä-aikaisia työsuhteita on ilmoitettu yhteensä 50 kappaletta. Seitsemän vastaajaa ilmoitti olevansa työelämän ulkopuolella koulutuksen jälkeen.

Vastaajilta pyydettiin kuvailemaan heidän nykyistä työnkuvaansa. Opettajan pedagogiset opinnot ja monialaiset opinnot ovat näyttäneet tuottavan vastaajille vakaampia työuria ja suunnanneet heidän työuraansa enemmän varsinaisiin opettajan töihin.

Olen töissä aineopettajana. Kuulumisia-koulutuksen jälkeen olen saanut täys pätevyys opettaa ja palkkani on noussut. (vastaaja C, Kroatia)

Toimin resurssiopettajana koulussa Helsingissä. Tuntimäärä on 24t/vk. Koulu on monikulttuurinen koulu. Koulussa on kaksi valmistavaa luokkaa, kaksi erityisluokkaa sekä starttiluokka. Minun työkuvaani kuuluu pienryhmän opetus, samanaikaisopetus sekä valmistavan luokan oppilaiden tukeminen integroinnissa yleisopetukseen. (vastaaja Å, Venäjä)

Vastaajien monikulttuurista taustaa on monesti käytetty hyväksi nykyisissä työtehtävissä. Monet toimivat oman kielen opettajina, valmistavan luokan opettajina, S2 -opettajina tai muissa monikulttuurista osaamista vaativissa työtehtävissä.

Olen valmistavan luokan eli maahanmuuttajaluokan opettaja. (vastaaja Ä, Venäjä)

Kyllä Olen päätoiminen tuntiopettaja. Opetan somalikielen peruskoulu Helsingissä. Olen kierteleen viisi erikoulun viikossa. (vastaaja A2, Somalia)

Vastaajien joukossa on myös työnkuvauksia, jotka ovat suuntautuneet johto- tai kehitystehtäviin koulutusosalalla.

Nykyisin työskentelen koulutuspäällikkönä. Tehtäviini kuuluu operatiivisen johtamisen ohella opetussuunnitelmatyöstä vastaaminen, koulutustarjonnan kehittäminen tarpeita vastaavaksi, yhteistyö eri viranomaisten kanssa, esimiehenä toimiminen, henkilöstörekrytointi, vuosisuunnitelman ja - budjetin tekeminen yhdessä talouspuolen ihmisten kanssa, muut esimiehen määräämät tehtävät. (vastaaja R, Viro)

Nyt koulutan työnhakuvalmennuksissa ja uravalmennuksissa. Tässä vaiheessa minulla on nuorten ryhmä Haminassa kenen kanssa on pitkä uravalmennus (40 päivää). sen jälkeen oli jo vahvistettu että jatkan aikuisten uravalmennus Kotkassa. Valmennusten sisällössä on mm. työnhakuun liittyviä aiheita kuin työhakemus, ansioluettelo, työhaastattelut, omien vahvuuksien tunnistaminen, itsetunto, työelämän säännöt, yrittäjäyys, yritysvierailut, esiintymistaitojen kehittäminen. (vastaaja W1, Venäjä)

Vastauksissa ei enää ilmene epätyytyväisyyttä työllisyystilanteeseen siinä määrin, mitä se oli ennen koulutusta. Työtehtäviin oltiin tyytyväisempiä ja vastauksista huokuu myös luottamus ja myönteinen suhtautuminen tulevaisuuden työuraan liittyen.

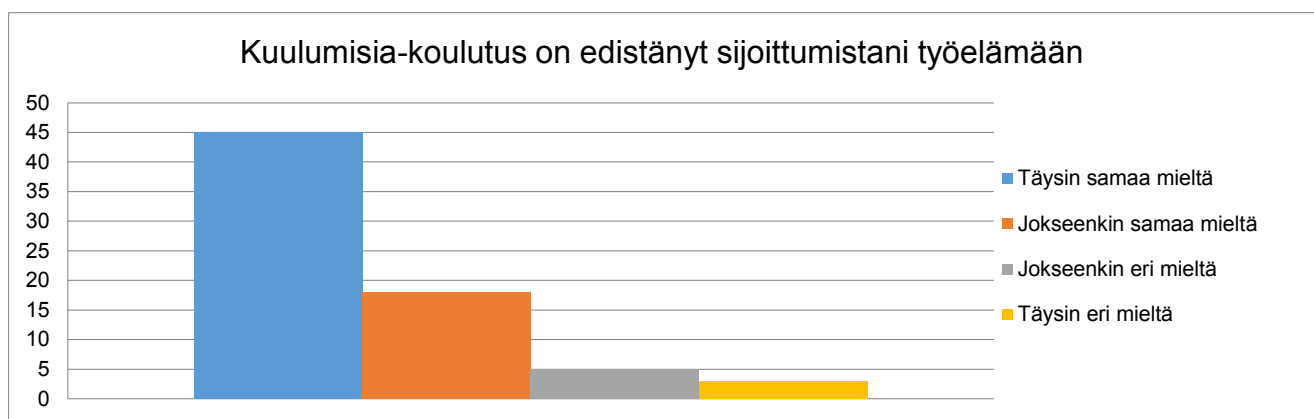
Yhteenveto

Vastausten perusteella on nähtävissä, että muutosta työtilanteeseen on tapahtunut. Muutosta voidaan tutkia vertailemalla taulukoita työkokemuksista ennen ja jälkeen koulutuksen sekä vapaamuotoisista vastauksista. Vakituisten työsuhteiden määrä on noussut. Ennen koulutusta vakituisessa työsuhteessa oli ilmoitettu yhteensä kahdeksan ja koulutuksen jälkeen vakituisia työsuhteita ilmoitettiin yhteensä 18 kappaletta. Vakituisia työsuhteita luotiin etenkin aineenopettajan työsuhteissa, jonka määrät

nousivat koulutuksen jälkeen yhdestä viiteen. Vakituisten työsuhteiden määrät kasvoivat myös koulunkäyntiohjaajan, luokanopettajan, pää- ja sivutoimisen tuntiopettajan, opinto-ohjaajan ja ohjaajan töissä. Määrä-aikaiset työsuhteet ovat kokonaisuutena tippuneet 65:stä 50:een kappaleeseen, ja ne ovat vähentyneet etenkin koulunkäyntiohjaajan töistä. Luokanopettajan työsuhteissa määräaikaaisuudet ovat lisääntyneet viidestä yhdeksään ja erityisopettajan töissä yhdestä kahteen. Sivutoimiset työsuhteet ovat myös kokonaisuutena laskeneet: ennen koulutusta ilmoitettiin sivutoimisia työsuhteita 27 ja koulutuksen jälkeen 19. Sivutoimisuudet ovat laskeneet kaikista työsuhteista, paitsi aineenopettajan ja päätoimisen tuntiopettajan työsuhteista, jossa ne ovat hieman lisääntyneet verrattuna ennen koulutusta olevaan tilanteeseen: aineenopettajissa neljästä seitsemään ja päätoimisissa tuntiopettajissa yhdestä kahteen. Muissa kuin taulukossa kuvatuista opetus- ja kasvatusalan tehtävistä näytetään siirtyneen opetustehtäviin. Ennen koulutusta muita tehtäviä oli ilmoittanut tehneensä 20 vastaajaa, kun koulutuksen jälkeen näitä työtehtäviä ilmoitettiin yhteensä 13 kappaletta. Lastentarhanopettajan tehtävissä ei ole nähtävissä minkäänlaista muutosta.

5.3 Vastaajajoukon käsitykset Kuulumisia-koulutuksen tuottamista vaikutuksista

Vaikuttavuuden arvioinnissa haluttiin selvittää vastaajien omat kokemukset siitä, miten koulutus on vastaajien mielestä vaikuttanut heidän työelämässä sijoittumiseensa, opettajan valmiuksiinsa, verkostoitumiseensa ja ammatilliseen tasavertaisuuteensa. Tässä kappaleessa pohditaan vastausten puolesta sitä, miten koulutus on onnistunut eri väittämän kautta tuottamaan vaikuttavuutta vastaajille. Kyselylomakkeessa oli neljä väittämää liittyen koulutuksen vaikutuksiin, joihin oli ennalta annettu neljä erilaista vastausvaihtoehtoa. Ensimmäinen väittämä koski sijoittumista työelämään.



TAULUKKO 10. Kuulumisia-koulutus on edistänyt sijoittumistani työelämään

Taulukossa 10. on koottuna tulokset, miten vastaajat ovat mielestään sijoittuneet työelämään koulutuksen jälkeen. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä on 45 vastaajaa, jokseenkin samaa mieltä 18, jokseenkin eri mieltä 5 ja täysin eri mieltä 3 vastaajaa. Suuri osa vastaajista ovat kokeneet koulutuksen vaikuttaneen heidän työelämään sijoittumiseensa.

Koulutus oli todella hyödyllinen, sillä se on edistänyt huomattavasti sijoittumistani työelämään, sain enemmän valmiutta ja varmuutta toimimaan opettajatehtävissä Suomessa. (vastaaja H, Ukraina)

On myös tunnustettava, että on olemassa pieni vähemmistö, joka edelleen koulutuksen jälkeen kokee, että koulutus ei ole tuottanut mainittavasti edistystä heidän työelämäänsä sijoittumisen suhteen. Kysymyksen tulokset ovat linjassa aiempien työllistymistulosten kanssa, jossa suuri osa oli edennyt urallaan, mutta joista edelleen pieni osa ei ollut onnistunut saamaan töitä tai tilanne ei ollut muuten muuttunut. On kuitenkin odotettavissa, että koulutus pitkällä aikavälillä edistää kaikkien vastaajien työelämään sijoittumista joko suoraan työllistymällä, kielitaidon kehittymisen, työssä menestymisen tai muiden koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen kautta.

Taulukossa 11. pureudutaan väittämään siitä, miten koulutus on tuottanut kompetensseja toimia suomalaisessa koulussa opettajana. Riittäväillä valmiuksilla tarkoitetaan niitä koulutuksen sisältöjä, taitoja ja kokonaisuuksia, jotka liittyvät opetustehtäviin ja niissä menestymiseen.



TAULUKKO 11. Kuulumisia-koulutus antoi riittävät valmiudet toimia opetustehtävissä suomalaisessa koulussa

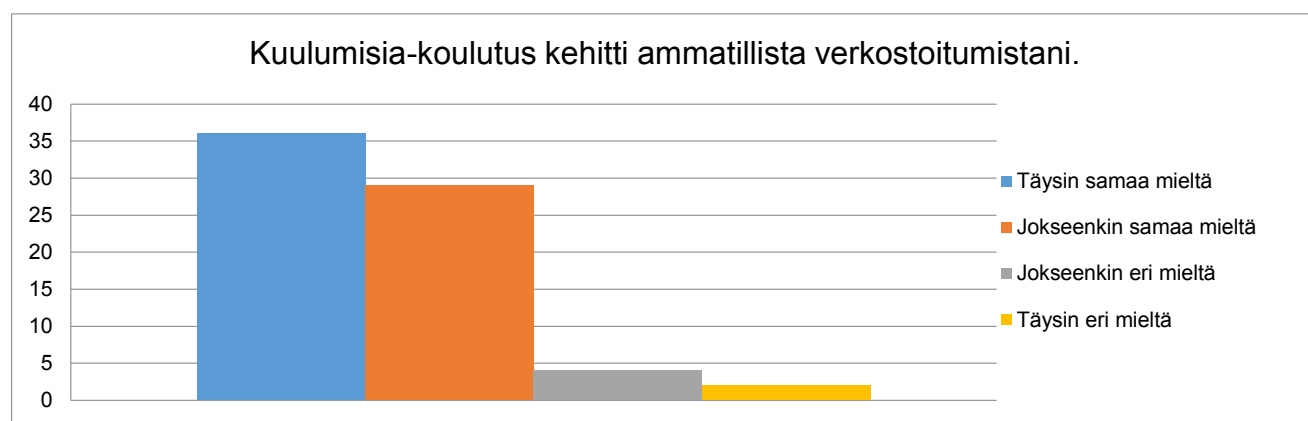
Vastaajista 46 ovat täysin samaa mieltä väittämän kanssa ja 22 vastaajaa jokseenkin samaa mieltä. Jokseenkin eri mieltä on kolme vastaajaa. Riittävät valmiudet opetustehtävissä voidaan mieltää hyvin eri tavoin. Vastaajat näyttävät olevan hyvin samaa mieltä, että koulutus on tuottanut heille valmiuksia toimia opetustehtävissä ja koulutus on yleisesti todettu antoisaksi.

koulutus minulle oli todella antoisa. Saatiin valtava uutta tietoa lasten opetukseen ja myös niiden kasvatukseen konstruktivisen opetuksen menetelmällä. Työharjoittelun kautta tutustuttiin suomalaisten koulutuksen maailmaan. Muiden opettajan tuntien seuranta antoi meillä paljon kokemuksia ja eväitä opetukseen. (vastaaja M2, Irak)

Valmiudet eivät suinkaan ole vain työkaluja, joita vastaajat olisivat koulutuksessa saaneet, vaan koulutuksen koetaan tuottaneen myös henkisiä voimavaroja henkilökohtaisen kasvun kautta.

Opiskelu antoi uutta potkua oman opettajaidentiteetin löytämiseen uudessa maassa ja opettajuuden kehittämiseen. (vastaaja D, Venäjä)

Opettajaidentiteetin löytäminen uudessa maassa ja sen kehittäminen otettiin vastauksissa esiin osana koulutuksen vaikutuksia riittävien valmiuksien suhteen. Vaikka osalla vastaajista on jo opettajatutkinto ja kokemusta opetustehtävistä lähtömaassaan, on uuteen koulukulttuuriin totuttautuminen ja uudenlaisen opettajaidentiteetin luominen arvokas löydös koulutuksen vaikutuksista. Koulutuksen vaikutuksista selvitettiin, miten koulutus on tuottanut uusia verkostoja opiskelijoille koulutuksen aikana. Nämä vastaukset on koottuna taulukkoon 12.



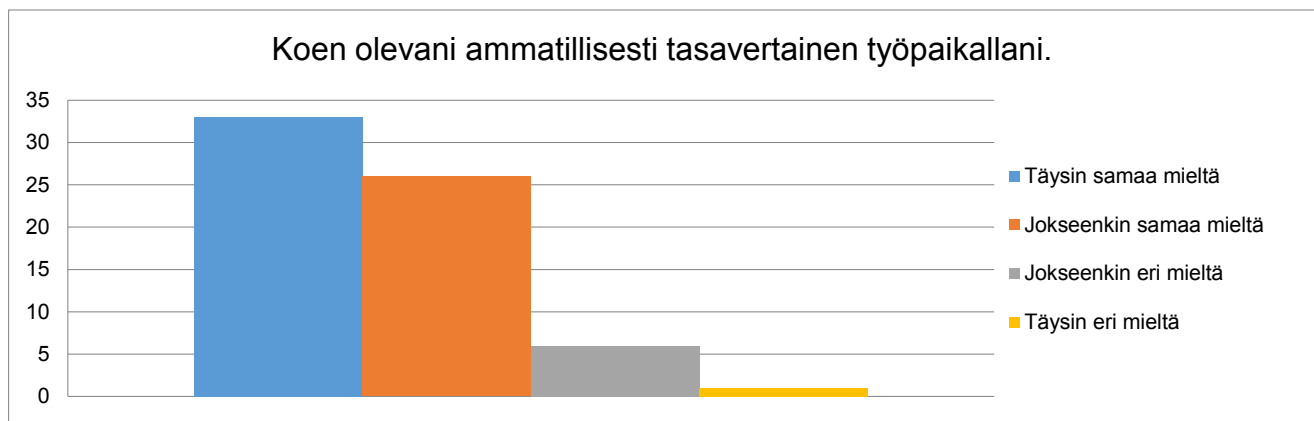
TAULUKKO 12. Kuulumisia-koulutus kehitti ammatillista verkostoitumistani

Ammatillisella verkostoitumisella tarkoitetaan tässä tapauksessa miten vastaajajoukko on onnistunut luomaan koulutuksen aikana uusia suhteita koulutukseen osallistuneiden kanssa, harjoittelukouluissa opettajakollegoiden ja Kuulumisia-koulutuksen opettajien välillä. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli 36, jokseenkin samaa mieltä 29, jokseenkin eri mieltä neljä ja täysin eri mieltä kaksi vastaajaa. Suuri joukko siis kokee, että koulutus on tässä mielessä kehittänyt heidän ammatillisia verkostojaan.

Koulutuksen ansiosta minulla on kollegoita ympäri Suomea, joilta tarvittaessa saa myös apua. (vastaaja Q, Venäjä)

Vastaajat ovat kokeneet, että he ovat saaneet koulutuksessa uusia ystäviä, jotka koulutuksen jälkeen toimivat ympäri Suomea samankaltaisissa tehtävissä. Näin ei kuitenkaan ole kaikki vastaajat kokeneet ja verkostoitumisen tukemiseen ja edistämiseen tulee kiinnittää huomiota.

Taulukossa 13. on koottu vastaukset kysymykseen, jossa kysyttiin vastaajien omaa käsitystä ammatillisesta tasavertaisuudesta työpaikalla. Aihe on hyvin ajankohtainen. Yksi keino on koulutuksessa ollut, että koulutuksen opetushenkilöstö vierailee opiskelijoiden opetusharjoittelukouluissa, keskustelee koulun opetus- ja johtohenkilöstön kanssa ja pyrkii muovaamaan myös koulujen ja oppilaitosten asenneilmapiiriä maahanmuuttajataustaisten opettajien suhteen.



TAULUKKO 13. Koen olevani ammatillisesti tasavertainen työpaikallani

Vastaajista täysin samaa mieltä väitteen kanssa on 33 vastaajaa, jokseenkin samaa mieltä 26 vastaajaa, jokseenkin eri mieltä viisi vastaajaa ja täysin eri mieltä yksi vastaaja. Osa vastaajista ilmoitti olevansa työelämän ulkopuolella. Yleisesti ottaen suuri joukko vastaajista kokee olevansa tasavertainen tai jokseenkin tasavertainen työpaikalla.

Koulutus näyttää antavan eväitä maahanmuuttajataustaisille vastaajille heidän käsityksistään suomalaisesta työyhteisöstä, sekä samalla edistää pätevyyksien ja koulutuksien avulla heihin suhtautumista tasavertaisina kollegoina työpaikoilla.

Koulutus antaa erittäin positiivisen suhtautumisen suomalaisen työyhteisön puolesta ja edistää meikäläisten opettajien tasa-arvoisuutta suomalaisessa koulumaailmassa.
(vastaaja J, Iran)

Vaikka suurin osa vastaajista kokee olevansa kohtuullisen tasavertaisia suomalaisilla työpaikoilla ja -yhteisöissä, on joukossa niitäkin vastaajia, jotka kokevat tilanteensa epätasavertaiseksi niin työssä että työnhaussa.

Ulkomaalaistaustainen opettaja ei ole tasavertaisessa asemassa meidän koulussa.
(vastaaja U, Kanada)

Työelämään sijoittuminen ei ole niin helppo kuin ajattelin aikaisemmin eikä pelkästään pätevyys siihen riitä. Kielitaidosta ilmeisesti se osittain kiinni sekä vaikuttaa varovainen suhtautuminen ulkomaalaistaustaiseen työntekijään. (vastaaja Y, Venäjä)

Työmarkkinoiden ja -yhteisöjen tasavertaisuus ei siis näyttäydy vastaajille täysin tasavertaisena. Kielitaito ja ulkomaalainen tausta näyttävät aiheuttavan ongelmia tässä aiheessa, vaikka vastaajalla olisikin muodollinen pätevyys ja ammattitaito siinä missä kantasuomalaisellakin opettajalla.

Yhteenveto

Kuulumisia-koulutus on vastausten perusteella edistänyt sijoittumista työelämään, ja väittämän kanssa ollaan täysin tai jokseenkin samaa mieltä 63:ssa tapauksessa. Sijoittuminen on koettu ennen kaikkea työmarkkinoiden avautumisena ja työllistymisenä, mutta myös oman aseman parantumisenä koulutuksen jälkeen. Pienelle osalle vastaajista väittämä näyttäytyy kielteisenä, jonka perusteella voidaan todeta, että pienelle osalle kehitystä ei ilmaantunut ainakaan aineistonkeruun aikana. Koulutus on onnistunut tuottamaan vastaajajoukon enemmistön mielestä valmiuksia toimia suomalaisessa koulussa opetustehtävissä. Vastaajista reilusti yli puolet olivat samaa mieltä väitteen kanssa ja lähes kolmasosa vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä. Väitteen tuloksien ja vapaamuotoisten vastausten perusteella monet vastaajista ovat löytäneet koulutuksesta olennaisia työssä pärjäämisen työkaluja, joista on ollut apua opetustehtävissä ja kouluyhteisössä pärjäämiselle. Väittämän kanssa on kuitenkin olemassa pieni vähemmistö, jotka olisivat toivoneet opetukselta joitakin muita valmiuksia, johon koulutuksessa ei ole onnistuttu vastaamaan.

Koulutus on kehittänyt vastaajien ammatillista verkostoitumista 65:ssä tapauksessa joko täysin tai jokseenkin, mikä käsittää lähes koko vastaajajoukon. Uusia kollegoita on löydetty niin muista opiskelijoista kuin yliopiston henkilöstöstä, jotka toimivat kouluttajina Kuulumisia-koulutuksen parissa. Uusilta kollegoilta pyydetään apua, vertaillaan erilaisia käytäntöjä ja ajatuksia kouluista ja keskustellaan pulmista ja ongelmista mitä työelämässä voi ilmetä. Koulutus näyttää tuovan opiskelijat yhteen tilaan, jossa uusia ihmissuhteita ja kontakteja luodaan.

Ammatillisesti tasavertainen -väittämä on vastausten perusteella myönteinen, mutta siitä on löydettävissä kielteisiä vastauksia niin määrällisesti että vapaamuotoisesti kerrottuna. Yksityiskohtaisia kuvauksia joistakin epätasavertaisista tilanteista ei ole kuitenkaan tuotu esiin vastauksissa, joten tarkkaa kuvaa siitä, miten epätasavertaisuus ilmenee työpaikoilla, ei ole. Kokonaisuutena vastaajajoukon enemmistö kokee tilanteen kuitenkin hyväksi.

Koulutuksen määrällisistä tuloksista siirrytään nyt kohti teemoittelun tuloksia, jossa pyritään teemoittelun keinoin saamaan selville vielä niitä vastaajien ajatuksia vaikuttavuudesta, joita taulukot eivät ole täysin pystyneet meille kertomaan. Teemoittelun tuloksilla haettiin myös tukea jo saaduille määrällisille tuloksille.

5.4 Teemoittelun tulokset

Kyselylomakkeen lopussa kysyttiin kaksi kysymystä, joiden kysymyksen asettelu oli melko löyhä ja jätti vastaajille tilaa kertoa vielä jotain lisää koulutuksen vaikutuksista tai vastaajien omista tulevaisuuden odotuksista. Valinta oli tietoinen, sillä vastaajia ei haluttu liiaksi johdatella tietynlaiseen vastaukseen, vaan haluttiin löytää vielä jotain uutta aiempien taulukkovastausten lisäksi ja tueksi. Käsittelen ensiksi teemoittelun tulokset kysymykseen ”Mitä muuta haluat sanoa koulutuksen vaikutuksista?”, jonka jälkeen luodaan yhteenveto. Lopuksi käsittelen tulokset kysymyksestä ”Tulevaisuuden odotukset ja toiveet?”, josta luodaan myös yhteenveto.

5.4.1 Mitä muuta haluttiin sanoa koulutuksen vaikutuksista?

Kysymykseen ”Mitä muuta haluat sanoa koulutuksen vaikutuksista?” rakennettiin viisi teemaa. Vastauksia tähän kysymykseen annettiin yhteensä 43 vastaajalta. Teemat ovat määrälliseltä toistuvuudeltaan järjestyksessä seuraavat:

1. Koulutuksen tuomat tiedot ja taidot
2. Työllisyysnäköymien parantuminen
3. Opettajaksi kasvaminen
4. Palaute
5. Verkostoituminen

Koulutuksen tuomat tiedot ja taidot -teemassa oli yhteensä 21 vastausta, joissa otettiin esille koulutuksen tuomat tiedot suomalaisesta koulumaailmasta, pedagogiikasta ja didaktiikasta ja erilaiset sisällölliset taidot, joita suomalaisessa koulussa tarvitaan. Vastauksien yhteinen nimittäjä voisi olla myös hyöty, sillä koulutus näytti antavan vastaajille paljon työkaluja ja keinoja, joista he kokevat hyötynensä opetustehtävissä.

koulutus minulle oli todella antoisa. Saatiin valtava uutta tietoa lasten opetukseen ja myös niiden kasvatukseen konstruktivisen opetuksen menetelmällä. Työharjoittelun kautta tutustuttiin suomalaisten koulutuksen maailmaan. Muiden opettajan tuntien seuranta antoi meillä paljon kokemuksia ja eväitä opetukseen. (vastaaja Y1, Irak)

Koulutus oli myös suomen kielen kehittämisen ja ammatillisen sanaston kehittämisen kannalta hyödyllistä. Suomen kielitaidon kehittyminen ja varmuus sen käytössä esiintyi monessa vastauksessa.

Koulutus auttoi vahvistamaan suomen kielen osaamista. Antoi rohkeutta työskennellä nuorison kanssa luokassa. Ammattilliset yliopiston opettajat ohjasivat hyvin ja antoivat hyvän esimerkin miten pitää toimia erilaisissa tilanteissa monikulttuurisessa tiimissä- ja ryhmässä/ luokassa koulun arkipäivissä. (vastaaja H1, Saksa)

Seuraava teema Työllisyysnäkymien parantuminen pitää sisällään ne vastaukset tai vastausten osat, jotka käsittelevät vastauksia liittyen työllistymiseen, palkan kehittymiseen, työllisyyden ja urakehityksen parantamiseen tai opintojen korreloimiseen suoraan työsuhteiden odotettavissa olevaan positiiviseen kehitykseen. Vastaajat toivat myös esille kiitollisuutensa koulutusta ja sen järjestäjiä kohtaan siitä, että koulutus on johtanut vakinaiseen virkaan tai parantanut vastaajien työllisyystilannetta.

Koulutus on antanut minulle mahdollisuus minulle saada opettajantyöpaikan Suomessa peruskouluissa. Nyt olen täyspäivä opettaja Suomessa ja se on vaikuttanut minun työelämään. Heti koulutuksen jälkeen olen saanut 8 tuntia lisää opettajan töitä. (vastaaja C, Kroatia)

Koulutuksen tuomat pätevyudet näyttäytyvät vastauksissa elinehtona ylipäänsä toimia opetus- ja kasvatusalalla.

Olisi hyvää että koulutus jatkuisi, koska se on melkein ainoa väylä maahanmuuttajataustaiselle opettajalle päästä työelämään. Olen tosi kiitollinen että tämä koulutus oli järjestetty meille. (vastaaja Ä, Venäjä)

Osa mainitsi vastauksissaan myös sen, että he ovat tulleet itsevarmemmiksi työnhaussa ja saavuttivat koulutuksessa uskallusta toimi opettajana suomalaisessa koulussa. Työllisyysnäkymien parantuminen -teemassa oli yhteensä 18 vastausta, joissa otettiin esille työllisyysmahdollisuuksien parantuminen osana koulutuksen vaikutuksia.

Opettajaksi kasvamisen teema sisältää kymmenen vastausta, jotka painottavat henkilökohtaista kehitystä ja kasvua kohti opettajuutta. Opettajaksi kasvaminen pitää sisällään opettajaidentiteetin kehittymisen, motivaation ja itsevarmuuden kasvamisen opettajan työhön.

Tämän koulutuksen vaikutukset ovat mielestäni erittäin kauaskantoisia. Ellemme maahanmuuttajina pysty koulutuksen päätyttyä heti näkemään koulutuksen vaikutuksia, niin vaikutuksia alkaa tulla näkyviin kyllä ajan kuluessa. Esimerkkeinä vaikkapa itsevarmuuden lisääntyminen ja itsenäisyys tehdä päätöksiä omaan tulevaisuuden suhteen. (vastaaja F1, Viro)

Osa vastaajista teki myös koulutuksen myötä lopullisen päätöksen ryhtyä opettajaksi, minkä voidaan nähdä olevan koulutukselle myönteinen ja arvokas saavutus.

Tein lopullisen päätöksen ryhtyä opettajaksi. (vastaaja E1, Espanja)

Opettajaksi kasvamisessa tuotiin esille itsevarmuus siitä, että vastaajat uskovat omiin kykyihinsä ja taitoihinsa toimia suomalaisessa koulussa siinä missä kantasuomalaiset opettajatkin.

Seuraavan teeman nimesin palautteeksi, jossa oli yhteensä kahdeksan vastausta. Kehitysehdotuksissa ja palautteissa tuotiin esiin kehityskohteita koulutuksesta ja mitä vastaajat olisivat toivoneet lisää koulutuksesta. Osa teemaan sopivista vastauksista koskivat myös laajempia yhteiskunnallisia asioita, kuten palkkausta. Osalle vastaajista koulutus ei ole myöskään tuottanut muodollista opettajan pätevyyttä.

Olisin kuitenkin toivonut selvempää päteväyttämistä luokanopettajan tai esikouluopettajan tai edes kouluavustajan tehtäviin. Nyt en saanut pätevyyttä toimia edes omaäidinkielen opettajana, jonka vuoksi joudun anomaan virkaa uudestaan joka vuosi. (vastaaja Ö, Japani)

Muodollisen pätevyyden puuttuminen johtunee siitä, että vastaajalla ei ollut Opetushallituksen tutkinnon rinnastamispäätöstä tai muuta hankittua korkeakoulututkintoa, joka johtaisi koulutuksen jälkeen muodolliseen pätevyyteen jossakin opetusalan tehtävässä. Palautetta tuotiin esiin myös koulutuksen sisällöistä.

Koulutusta voisi kehittää tutustumalla erityisesti matematiikan materiaaleihin laajemmin. meille esiteltiin toiminnallisia materiaaleja, mutta myös oppikirjojen selailu olisi tarpeen. Opettaja oli kyllä todella hyvä! Olisi hyvä käydä läpi myös sähköistä materiaalia. Tänä päivänä myös tablettien käyttöä voisi opetella/harjoitella ja tutustua appseihin. (vastaaja V1, Venäjä)

Vastaajat toivat hyvin yksityiskohtaisesti esille kehityskohteita niin ainedidaktisissa seikoissa kuin laajemmissa yhteiskunnallisissa yhteyksissä, kuten siinä, että erään vastaajan palkka ei ollut kehittynyt koulutuksesta huolimatta.

Verkostoituminen esiintyi seitsemässä vastauksessa osana koulutuksen vaikutuksia. Vastaajat kokivat, että he olivat saaneet koulutuksessa uusia ystäviä ja kollegoita ympäri Suomea, minkä he olivat arvottaneet hyvin korkealle.

Tapaamisimme oli mukavia, varmuutta vahvistavia, hyvántahtoisia:)!!! Olen tavannut itselleni läheisen ja paljon työvoimaa ja varmuutta minulle antavan opettajan!Se oli minulle hirveän tärkeääääää!!! (vastaaja G1, Venäjä)

Uudet ystävät, joilla on myös maahanmuuttaja- ja opettajatausta voivat toimia suurena henkisenä voimavarana ja vertaisapuna, jonka kanssa jaetaan työhön liittyviä ongelmia ja haasteita. Uusien ystävien kanssa voidaan jakaa ideoita ja ajatuksia ja heiltä voidaan pyytää apua.

Koulutuksen ansiosta minulla on kollegoita ympäri Suomea, joilta tarvittaessa saa myös apua. (vastaaja Q, Venäjä)

Yhdessä vastauksessa verkostot nostettiin jopa korkeammalle kuin itse koulutuksen sisällöt, mikä kielii siitä, että aitojen ihmissuhteiden luominen on todella arvossaan etenkin maahanmuuttajataustaisille, joilla voi olla hankalaa saada luotua uusia ihmissuhteita ja verkostoja uudessa maassa ja kulttuurissa.

Yhteenveto

Koulutuksen muista vaikutuksista tuotiin esiin etenkin koulutuksen tuottamat tiedot ja taidot. Niihin viitattiin useimmissa teemoitelluissa tapauksissa. Tietoja ja taitoja oli saatu niin pedagogisissa että ainedidaktisissa kokonaisuuksissa, mutta myös suomen kielen taidon karttuminen oli nostettu tuloksissa esiin. Toisena esiin tulevana teeman oli työllisyysnäköymien parantuminen. Työllisyysnäköymät koettiin yleisesti parantuneen ja siihen oli auttanut etenkin koulutuksen tuomat muodolliset pätevyyydet ja koulutusten suorittaminen, jotka olivat auttaneet vastaajia etenemään urallaan. Kolmantena teemana oli opettajaksi kasvamisen teema. Vastaajat toivat esiin henkisiä kasvun paikkoja ja oman opettajaidentiteettinsä kehittymistä kohti opettajan ammattia. Myös valintoja opettajan ammatin valinnasta oli tehty. Seuraavana teemana oli palaute, jossa tuotiin esiin kehitysehdotuksia ja palautetta koulutuksesta. Etenkin palautetta annettiin siitä, että koulutuksissa ei ole mahdollisuutta pätevoityä oman äidinkielen opettajaksi. Verkostoituminen oli myös toistuva aihealue, joka sai huomiota vastauksissa osana koulutuksen vaikutuksia. Se, että koulutuksen aikana oli luotu uusia kontakteja ja ihmissuhteita, oli arvostettu korkealle ja koulutus sai tästä aiheesta paljon kiitosta.

5.4.2 Tulevaisuuden näköymät ja toiveet

Toinen kysymys vastauslomakkeen lopussa oli ”Tulevaisuuden näköymät ja toiveet”, jolla haluttiin saada selville maahanmuuttajataustaisten opettajien ajatuksista ja toiveista heidän tulevaisuutensa suhteen. Kysymyksen asettelu mahdollisti, että kukin vastaaja sai itse päättää miten kohtaan vastaisi ja mitkä asiat he itse nostaisivat esiin. Kysymykseen vastasi 49 vastaajaa, joiden vastauksista haettiin

toistuvia aiheita, jotka teemoiteltiin aineistosta nouseviin aihealueisiin. Päädyin aineiston perusteella seuraaviin järjestykseltään määrällisesti merkityksellisiin teemoihin:

1. Työuran vakiintuminen
2. Osaamisen kehittäminen
3. Odotukset ja toiveet täydennyskoulutuksille
4. Epäkohdat työelämässä

Työuran vakiintuminen -teema oli toistuvuudeltaan suurin teema, jonka teeman sisäiset aiheet toistuivat aineistossa. Tulevaisuuden toiveina työuran vakiintuminen yhdistettiin työllistymiseen, viran saamiseen, töiden lisääntymiseen, tietynlaisten ja tietyn tyyppisten töiden saamiseen ja siihen, että saisi tulevaisuudessakin työskennellä opettajana.

Toivon, että pääsen joskus luokanopettajan tehtävään. (vastaaja Y1, Uzbekistan)

Osa vastaajista koki tyytyväisyyttä nykyiseen tilanteeseensa. Työllisyys ja työura oli jo vakiintunut, joka ilmeni varmuutena ja itseluottamuksena.

Olen täysin tyytyväinen nykytilanteeseen ja varma huomista. (vastaaja P1, Valko-Venäjä)

Monilla vastaajista on määrä-aikainen tai sivutoiminen työsuhde, joille toivottiin jatkoa tulevaisuudessakin.

Toivon, että jatkan samaa työtä (valmistavan luokan opettajana tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työtä). (vastaaja D1, Venäjä)

Työuran vakiintuminen -teemassa oli yhteensä 31 vastausta mikä on merkittävä osa kaikista vastauksista. Koulutuksen suorittamisen odotuksissa on selkeästi toive siitä, että sillä on tulevaisuudessa vaihtoarvo työmarkkinoilla eli koulutus tuottaisi työsuhteita ja työuralla etenemistä.

Osaamisen kehittäminen oli toiseksi suurin toistuva teema, johon löytyi kuvaavia vastauksia yhteensä 17. Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan esimerkiksi koulutuksen jatkamista ja erikoistumista, henkilökohtaista työssä kehittymistä ja kielitaidon kehittämistä. Monilla vastaajista oli toive opintojen loppuun saattamisesta, mutta myös kiinnostusta jatkaa tai aloittaa muita opintoja.

Toivon saavani minun opinnot valmiiksi pian. Valmistun espanjan, S2:n, englannin, kirjallisuuden (ja ehkä myös ranskan) opettajaksi. Olen myös kiinnostunut maailman politiikasta. Suoritan myös Oppilaitoksen johtamisen opinnot 25op(nyt minulla on 10op). Saan rehtorin pätevyyden joulukuuta 2014. (vastaaja F2, Espanja)

Kuulumisia-koulutuksen jälkeen monet ovat jatkaneet tai toivovat aloittavansa jonkinlaiset erikoistumisopinnot. Monet myös jatkavat tai haluavat aloittaa yliopistollisia tutkinto-opintoja.

Myöhemmin haluan jatkaa S2 ja/tai erityispedagogiikan koulutusta. (vastaaja T1, Venäjä)

Osaamisen kehittäminen näyttäytyy vastauksissa noudattavan elinikäisen oppimisen periaatetta ja vastaajat ovat ottaneet hyvin selvää miten he pystyvät edelleen jatkamaan erikoistumistaan opetus- ja kasvatusalan eri opetus- ja asiantuntijatehtäviin.

Odotukset ja toiveet täydennyskoulutukselle -teema pitää sisällään toiveet siitä, että Kuulumisia-koulutuksen kaltainen täydennyskoulutus jatkuu edelleen tulevaisuudessa, mutta esiin tuotiin myös, että koulutus ei ole tuottanut täysin niitä muodollisia pätevyyskatsauksia, joita olisi kaivattu. Etenkin oman äidinkielen opettajan muodollista pätevyyttä toivottiin koulutusmahdollisuudeksi tulevaisuutta ajatellen.

Toivoisin, että tämä täydennyskoulutus tietojen ja kokemusten korostamisen vaikutuksen lisäksi vaikuttaisi myös opettajan työn kelpoisuuden ja pätevyyden, varsinkin niille opettajille jotka heillä ei ole mahdollisuuksia opiskella oman äidinkieltä Suomessa. (vastaaja M2, Irak)

Odotukset eivät ole täysin siis suunnattu vain Kuulumisia-koulutukselle, vaan oman äidinkielen opettajan muodollista pätevöittämiskoulutusta kaivattiin yleisesti Suomeen. Vastaajilta tuli myös koulutukselle hyvää palautetta ja monet toivoivat, että Kuulumisia-koulutusta jatkettaisiin edelleen.

Toivon, että Kuulumia- koulutus jatkuu. Teette mahtavaa työtä. (vastaaja F2, Espanja)

Odotukset ja toiveet täydennyskoulutukselle -teemassa esiintyi yhteensä kahdeksan eri vastausta. Viimeisenä esiin tulleen teeman on epäkohdat työelämässä. Epäkohdista tuotiin esiin se, että maahanmuuttajataustaisia opettajia on edelleen kovin vähän, heidän arvostaminen työpaikoilla on kyseenalaista ja työllistyminen hankalaa. Eräs vastaaja toi myös esiin, että hänen tilanteensa ei ollut muuttunut millään lailla koulutuksen jälkeen. Myös työelämän epätasa-arvo mainittiin. Päällimmäisenä vastauksissa esiintyi huoli ja epävarmuus työelämästä ja tulevaisuudesta.

Tänä päivänä opettajien markkinat ovat todella huonot. (...) Uusia virkoja avataan vähemmän. On lottovoitto, jos saa ylipäättään töitä, varsinkin mamu taustalla :) Arvostan kaikenlaista työtä, iän myötä kuitenkin tuntuu raskaalta olla ylijoustava. Tuntuu, että ruuhkavuodet ovat kestäneet jo ainakin 10 vuotta ja loppua ei näy. Kouluverkkomuutosten takia olen joutunut vaihtamaan työpaikkaa usein. 3 koulua oli lakkautunut ja määräaikainen työni oli loppunut myös kolme kertaa. Tästä syystä

olen koko ajan ollut tilanteessa, missä uudessa työpaikassa täytyy näyttää ja todistaa olevansa hyvä opettaja. (vastaaja V1, Venäjä)

Vastaaja tuo esiin, että työsuhteiden rikkonaisuus on henkisesti kuormittavaa. Työelämän epävarmuus näyttäytyy jatkuvana kilvoitteluna viroista ja työsuhteista, jotka pakottavat jatkuvaan oman ammattitaidon todisteluun. Myös jatkuva opiskelu koettiin yhdessä vastauksessa puuduttavalta.

Olen pettynyt siihen että tilanne oi ole muuttunut paljon. Tuntuu siltä että opiskelu ei ikinä loppu. Haluan kuitenkin jatkaa opettajan työn urani Suoemssa. (vastaaja D2, Kiina)

Kuulumisia-koulutuksen jälkeen suurimmalla osalla vastaajista on tapahtunut positiivisia muutoksia työelämässä, mutta on olemassa edelleen yksittäistapauksia, joiden työllisyystilanne ei ole muuttunut. Jatkuva opiskelukin voi puuduttaa, kun takana on jo useampi korkeakoulututkinto ja muita erilaisia koulutuksia.

Yhteenveto

Työuran vakiintuminen mainittiin tulevaisuuden odotuksissa ja toiveissa useassa vastauksessa. Toiveet kohdistuivat tulevaisuuden työllistymiseen, vakinaisten työsuhteiden luomiseen ja etenemiseen uralla, mutta myös nykyisen työnkuvan jatkamisena. Osaamisen kehittäminen oli toisena suurena teemana. Osaamista haluttiin kehittää edelleen opintoja jatkamalla ja aloittamalla esimerkiksi erikoistumisopinnot. Myös työssä haluttiin kehittyä ja jatkaa henkilökohtaista opettajan kehittymistä. Täydennyskoulutuksille asetettiin odotuksia, joissa kohdistettiin toiveita Kuulumisia-koulutuksen jatkolle, mutta myös uusia täydennyskoulutuksia toivottiin etenkin oman äidinkielen opintoihin. Viimeinen teema oli työelämän epäkohdat, jossa vastaajat toivat esiin huolensa työelämän pirstaleisuudesta ja siitä, että omat odotukset työurasta ja työyhteisöstä eivät olleet täysin toteutuneet. Myös epätasa-arvoa oli koettu työnhaussa ja työpaikalla. Tulevaisuudelta odotettiin pitkäkestoisempia työtehtäviä ja eheämpää työtä ilman jatkuvaa muutosta.

6 POHDINTA

Tässä Pohdinta -kappaleessa luodaan tutkimukselle punainen lanka. Pohdinta alkaa tutkimuksen luotettavuudella ja arvioinnilla, jonka jälkeen seuraa tutkimuksen laajempi pohdinta ja suositukset. Pohdinnassa otetaan vielä kerran esiin tutkimuksen tulokset, tutkimuksen viitekehys ja käydään keskustelua tutkimuksessa esiin tulleiden päätelmien ja mietelmien kanssa. Suosituksissa tuon esiin erilaiset havainnot tuloksien pohjalta ja teen konkreettisia toimenpide-ehdotuksia koulutuksen kehittämistä ja muista esiin tulleista havainnoista.

6.1 *Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi*

Hirsjärvi (2008) nostaa esiin muutamia seikkoja siitä, mikä tekee tutkimuksesta luotettavan. Näitä ovat esimerkiksi tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, aineiston tuottamisen olosuhteista, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa (Hirsjärvi 2008, 227 - 228). Yksi keino, johon olen itsekin päätenyt, on ollut tuoda taulukoiden ja tulosten tueksi haastattelukatkelmia, jotka ovat tukeneet esiin tuotuja havaintoja ja tuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli alusta alkaen saattaa yhteen niin määrälliset että laadulliset menetelmät, jotta koulutuksen vaikuttavuudesta löytyisi sekä kokonaisuus että yksittäiset kertomukset ja tarinat siitä, mitä on koettu ja mitä on tutkittu.

Niin määrällisessä kuin laadullisessakin tutkimuksessa voidaan tutkimuksen validiutta täsmentää käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Tutkimuksen luotettavuutta on olennaisesti nostanut monimenetelmällisyys ja metodien triangulaatio, mutta myös se, että tutkimus on ollut luonteeltaan avointa ja siihen on osallistunut muitakin kasvatustieteellisen tutkijayhteisön jäseniä. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita aineistonkerääjinä ja erityisesti tulosten analysoijina ja tulkitsijoina (Hirsjärvi 2008, 228). Tutkimuskysymyksen ratkaisemiseen on käytetty kvantitatiivista taulukointia sekä laadullista teemoittelua, joilla on saatu aikaan laadullinen ja määrällinen kokonaiskuva siitä, mikä koulutuksen vaikuttavuus on ollut. Tutkijatriangulaatio on syntynyt siitä, että keväällä 2014 suoritettu aineistonkeruu, aineistonanalyysi ja johtopäätökset ovat syntyneet pääosin omana tuotoksenani, mutta siihen ovat osallistuneet myös Kuulumisia-koulutuksen lehtorit ja muu henkilöstö, jotka ovat kommentoineet, tarkastaneet ja

osallistuneet tutkimustuloksien tulkintaan. Olen saanut heiltä paljon lähdekirjallisuutta, tietoa koulutuksesta ja muista vastaavista valtakunnallisista koulutuksista. Tutkimus on siis alusta alkaen altistunut ulkopuoliselle tarkastelulle ja arvioinnille, jolloin tutkimuksen suorittamisesta on syntynyt avoin prosessi, jossa tuloksia ja johtopäätöksiä on joutunut perustelemaan muille kasvatustieteilijöille ja koulutuksen parissa työskenteleville henkilöille. Myös tutkimuskysymys ja erilaiset reunaehdot syntyivät yhteistyössä Kuulumisia henkilöstön parissa. Varhainen vaikuttavuusraportti lähetettiin myös Opetus- ja kulttuuriministeriöön, jossa se on saanut osakseen huomiota.

Tutkimus on ollut pitkä prosessi, joka alkoi talvella 2014 ja päättyi huhtikuussa 2015. Siten tutkijalla on ollut kohtuullisesti aikaa syventyä aiheeseen. On oikeastaan tunnistettavissa kaksi suurempaa vaihetta tutkimuksen suorittamisesta, joita ovat olleet toimiminen tutkimusapulaisena Kuulumisia-koulutuksessa ja alustavan raportin muodostaminen, ja tämän jälkeen lähes vuoden mittainen prosessi, jossa alustavista vaikuttavuuden tuloksista muodostettiin pro gradu –tutkielma. Näiden kahden vaiheen etuna on ollut se, että tutkimuksen tulokset on analysoitu kahteen kertaan ja näin ollen virhetulkinnoilta ja muilta epäselvyyksiltä on luultavasti säästyty. Tutkielmassa vaikuttavuuden tulokset ovat saaneet myös osakseen muun tutkimuksen ja tieteelliselle tutkimukselle ominaiset piirteet, jotka osaltaan ovat syventäneet tutkimuksen tuloksia ja asettaneet ne omaan viitekehykseensä.

Koska tutkimus on alun perin suoritettu eräänlaisena ”tilaustyönä” Kuulumisia-koulutuksen toimesta, on tutkimuksen arvioinnissa otettava huomioon se, että tutkimuskysymyksen ja kyselylomakkeen rakenne on luotu tätä aiempaa tilaustyötä varten. Jos tutkija olisi aloittanut vaikuttavuuden arvioinnin puhtaasti omalähtöisenä tutkimuksellisenä prosessina, olisi tutkimuskysymys ja kyselylomakkeen runko voineet mahdollisesti olla poikkeavat, täysin samanlaiset tai jotakin tältä väliltä. Toisaalta se, että tutkimus on noudattanut metodologista- ja tutkijatriangulaatiota, voin todeta, että tutkimus on luultavasti luotettavuudeltaan korkeampaa, kuin mitä se olisi ollut, jos olisin suorittanut tutkimuksen omalähtöisesti.

6.2 Tutkimuksen pohdinta

Olen tässä tutkimuksessa tutkinut Kuulumisia-koulutuksen / koulutusten vaikuttavuutta maahanmuuttajataustaisten opettajien työllistymiseen ja työyhteisöön sijoittumiseen. Tutkimus aloitettiin käsitteiden määrittelyllä, jossa keskeisimpinä olivat monikulttuurisuus, keitä maahanmuuttajat ovat ja mitä on monikulttuurinen opettajuus. Lisäksi haluttiin erikseen käsitellä vaikuttavuuden arviointi, joka sijoittui käsitteen ja metodologian välimaastoon. Käsitteiden määrittelyn jälkeen seurasi maahanmuuttajaopettajien tarvetta perusteleva kappale, joka omalla

panoksellaan johdatteli tutkimuksen suorittamiseen. Kyseisen kappaleen tarkoituksena oli myös rakentaa sitä maastoa, jossa maahanmuuttajataustaiset opettajat toimivat, ja miksi suomalaisiin kouluihin tarvitaan yhä enemmän monikulttuurista osaamista muista kulttuureista. Tutkimuksen suorittamisessa käytiin läpi tutkimuksen aineisto, analyysi ja metodologia. Tutkimuksen tulokset on nyt esitetty, mutta vielä on tarpeen käydä laajempaa pohdintaa tutkimuksen tarkoituksesta, mitä vaikutusta itse tutkimuksella on yhteiskunnalliselle maahanmuuttokeskustelulle ja kouluissa tapahtuvalle toiminnalle. On hyvä tuoda myös esiin tutkimuksen jatkumahdollisuudet.

Suomalainen yhteiskunta on monikulttuuristunut muuta Eurooppaa myöhempään ja tämä kehityskulku näkyy myös kouluissamme. Maahanmuuton historia on Suomessa lyhyt, mutta se näyttää kiihtyvän tilastojen valossa. Etenkin pääkaupunkiseutu ja suuret kasvukeskukset vetävät maahanmuuttajia puoleensa, ja monikulttuurisuus ilmeneekin näillä alueilla muuta Suomea enemmän. Kouluissa tapahtuneeseen monikulttuuriseen muutokseen ei ole täysin kyetty vastaamaan opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa vaikka muutoksesta johtuvat tarpeet koulutuksille ovat tiedossa. Maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat määriltään toistaiseksi maltillisia, mutta kansainvälisen tutkimuksen valossa heidän vaikutuksensa ja panoksensa kouluissa on arvokasta. Tarvitaan kuitenkin vielä lisää kotimaista tutkimusta siitä, mikä tämä muutos kouluissa on ja millaisia muutoksia maahanmuuttajataustaiset opettajat tuovat kouluihin heidän itsensä, muiden opettajien, koulun johdon, lapsien ja vanhempien kokemina.

Maahanmuuttajuus on vaikea käsite ja se sisältää itsessään ulossulkemisen ja kategorisoimisen ulottuvuudet. Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt termiä maahanmuuttajataustainen, sillä se tuntuu höllentävän tätä kategorisointia. Tämäkään käsite ei tunnu täysin sointuvan suomalaisessa kielen käytössä. Opettajuuden näkökulmasta olisi sääli ja vahinko, jos kouluissa olisi tulevaisuudessa ”opettajat” ja ”maahanmuuttajataustaiset opettajat” sen sijaan, että kaikki olisivat tasavertaisesti opettajia taustaan katsomatta. Maahanmuuttajuus ei saisi muodostua henkilön pysyväksi tilaa muodostavaksi käsitteeksi, sillä sen vaarana on heidän sulkemisensa ulos tasavertaisuudesta.

Osa vastaajista toivat vastauksissa esiin, että he eivät olet kokeneet ammatillista yhdenvertaisuutta. Lisäksi osa koki työnhaun ja työmarkkinat epätasa-arvoisina. Monista työmarkkinoilla menestymiseen vaikuttavista tekijöistä muodostuu syrjiviä sellaisille ihmisryhmille, joilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia päästä osalliseksi menestystekijöistä. Myös kieli- ja ammattitaitovaatimuksia voidaan käyttää ulkomaalaistaustaista työnhakijaa syrjivästi (Forsander 2000, 169). Nopeaa lääkettä tasavertaisen työmarkkinatilanteen parantamiseksi ei ole löydettävissä, sillä tilanne vaatii laajempaa yhteiskunnallista asennemuutosta. Talib, ym. (2004) toteavat, että vaikka opettajankoulutuksessa huolehdittaisiin kuinka hyvin tahansa, että tulevilla opettajilla olisi nykyistä paremmat valmiudet ja taidot käsitellä monikulttuurisuuteen liittyviä asioita, todellinen

monikulttuurisuus on mahdollista vasta silloin, kun koko yhteiskunta on aidosti suvaitseva (Talib ym. 2004, 162).

Opettajuus määriteltiin hyvin tavanomaisesti pääosin suomalaiseen lähdekirjallisuuteen viitaten, mutta monikulttuurinen opettajuus rakentaa opettajuudesta uudenlaista kuvaa, joka tunnustaa alkuperäiset opettajuuteen liittyvät kuvaukset, mutta jatkaa monikulttuurisuuden ja monikulttuurisen kasvatuksen viitoittamalla tiellä. Monikulttuurinen opettajuus on luultavasti se opettajuuden kehityskulku, johon yhteiskunnan monikulttuuristuessa, tulee opettajankoulutuksessa ottaa vahvempi rooli. Opettajat eivät tällä hetkellä ole valmiuksiltaan täysin kykeneviä toimimaan monikulttuurisen oppilasaineksen kanssa ja ymmärtämättömyyttä näyttää esiintyvän. Maahanmuuttajataustaiset opettajat voisivat luokissa ja opettajanhuoneissa toimia niin kieli- ja kulttuuriasiantuntijoina, siinä missä koulujen erityisopettajilta haetaan apua oppimisvaikeuksien kanssa toimiville lapsille. Kun tarkasteltiin kansainvälisiä tutkimuksia maahanmuuttajataustaisista opettajista, on mahdollista, että tätä osaamista lisäämällä voitaisiin kouluihin saada enemmän kulttuurienvälistä ymmärrystä ja toimintatapoja. Maahanmuuttajataustaiset opettajat eivät suinkaan yksistään riitä, vaan myös opettajankoulutuksen on muututtava ja kehityttävä. On myös mietittävä mitä on suomalainen monikulttuurinen opettajuus ja mihin arvoihin se nojautuu? Aiheesta olisi hyvä keskustella laajemmin.

Maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat opetus- ja kasvatusalalla varsin uusi ilmiö ja tutkijan omaankin kokemukseen nojaten, ei heitä ole löydetävissä monestakaan koulusta. Aiheeseen suhtaudutaan kuitenkin suurella mielenkiinnolla ja siihen kohdistetaan rahoitusta ja resursseja aina ministeriöstä lähtien. Tulevaisuudessa vastaavankaltaisia väyliä rakennetaan myös formaaliin opettajankoulutukseen erilaisten kiintiöiden kautta. Kiintiöistä opettajankoulutuksessa on aina keskusteltu niiden puolesta ja vastaan, ja monet muistavat edelleen 80 -luvun mieskiintiöt opettajankoulutuksessa. Uudet kiintiöt esimerkiksi Tampereen yliopistossa koulusivistyksensä tai osan siitä hankkineille opiskelijoille on kuitenkin tervetullut lisä, jotta kouluihin saataisiin ensinnäkin monikulttuurista osaamista. Toisena tärkeänä muutoksena tulee nähdä kiintiöiden vaikutuksen itse opettajankoulutukseen. Opettajaopiskelijat saavat rinnalleen opiskelijoita, joilta löytyy kokemusta ja näkemystä muista kulttuureista, kielistä ja käytäntömalleista, joka rikastanee koulutusta ja siinä käytäviä keskusteluja. Tämä ei kuitenkaan sulje ulos tarvetta sille, että Kuulumisia-koulutuksen kaltaisia täydennyskoulutuksia edelleen tulevaisuudessa järjestettäisiin, sillä niissä muodollisia pätevyyyksiä koulutetaan jo korkeakoulututkinnon omaaville maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Kuulumisia-koulutuksen kaltaiset täydennyskoulutukset ovat kustannustehokas ja nopea keino työllistää maahanmuuttajataustaisia opettajia ja saada kaivattua osaamista kasvatus- ja opetuslalle.

Tutkimuksen tuloksina on todettu, että Kuulumisia-koulutuksella on monenlaisia vaikutuksia maahanmuuttajataustaisiin opettajiin tai opetustehtäviin pyrkiville maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Työllistyminen, työsuhteiden kehittyminen ja työyhteisöön sijoittuminen nähdään koulutuksen jälkeen parempana. Koulutuksella on siis ollut vaikuttavuutta ja merkitystä. Yksinkertaisesti oletettuna vastaajien korkean koulutustaustan olettaisi tuottavan heille työtä Suomessa, mutta Forsander (2002) toteaa, että koulutustausta ei selitä työmarkkina-asemaa kuin osittain. Koulutuksen määrää tärkeämpi selittäjä on koulutuksen työmarkkina-arvo. Maahanmuuttajataustaisten koulutus on usein hankittu Suomea poikkeavia työmarkkinoita varten, ja maahanmuuttajataustaisten osalla osaamisen kysyntään ja tarjontaan työmarkkinoilla vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin koulutus. Yhä useammalla maahanmuuttajataustaisella alkaa olla Suomessa suoritettua koulutusta takanaan, ja Suomessa suoritettut tutkinnot ovatkin edistäneet maahanmuuttajataustaisten työllistymistä. (Forsander 2002, 231.) Toisaalta maahanmuuttajataustaisten muualla kuin Suomessa hankittuun koulutukseen ja työkokemukseen suhtaudutaan suomalaisilla työmarkkinoilla kielteisesti, vaikka työtaidot olisi todennettu hyviksi työharjoittelussa ja ammattitaitotesteissä (Forsander 2000, 169). Väitteelle löytyy näyttöä, kun tarkastellaan vastaajajoukon koulutustaustaa, ja millaisia töitä monet heistä ovat Suomessa ryhtyneet tekemään maahanmuuton jälkeen, oli koulutus ja työkokemus sitten kuinka korkea tahansa.

Koulutuksen yhtenä suurena kannuksena voisi myös mainita sen, että koulutus on onnistunut puolittamaan työelämän ulkopuolella olevien henkilöiden määrän. Riski työttömyydelle kasvaa jos maahanmuuttajataustainen henkilö ei heti tai pian maahanmuuttonsa jälkeen saa töitä ja tämä voi johtaa pitkäaikaistyöttömyyteen (Forsander 2002, 129). Ajan kuluessa koulutuksesta myönteinen kehitys näyttää laajenevan, joka johtuneee siitä, että työtehtäviä työpaikoilla vapautuu ja vastaajien työkokemus karttuu. Toisaalta on olemassa myös vastaajia, jotka ovat ilmoittaneet, että tilanne ei ole parantunut joko työllistymisen tai työtehtävien kehityksen muodossa. Huomattava osa vastaajista ovat kuitenkin todenneet, että koulutus on edistänyt heidän sijoittamistaan työelämään joko täysin tai jonkin verran. On otettava huomioon, että siinä missä formaali opettajankoulutus, ei mikään koulutus pysty täysin vastaamaan sisällöltään työmarkkinoilla tarvittavien tietojen ja taitojen absoluuttiseen tarjoamiseen, vaan lopullinen ammattitaito saavutetaan käytännön työelämässä.

Koulutus on luonut uusia verkostoja ja kehittänyt henkilökohtaista kasvua kohti opettajan ammattia. Näiltä osin koulutus on onnistunut tavoitteissaan vahvistaa opiskelijoiden laaja-alaista opettaja- ja kasvattajaidentiteettiä (Pantzar, Merta & Stüber 2013, 292). On tärkeää, että koulutus ei ole muodostunut pelkästään välineellisten pätevyyksien mahdollistajaksi ja taitojen kouluttamiseksi, vaan se on pystynyt myös vaikuttamaan vastaajien henkilökohtaiseen kasvuun kohti opettajuutta. Verkostojen luominen on nostettu myös osaksi vaikuttavuutta. Helsingin yliopistossa tehty selvitys

(2003) vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista työelämässä toteaa, että valmistumisenkin jälkeen opiskelijat pitävät yhteyttä toisiinsa ja vertailevat työpaikkojensa eri käytänteitä ja toimintamalleja. Ammatilliset verkostot koetaan tärkeiksi myös oman työssä jaksamisen kannalta. (Lyra-Katz 2003, 18.) Ammatillisilla verkostoilla on myös merkitystä työllistymisen kannalta, sillä suuri osa työpaikoista täytetään epävirallisten verkostojen kautta, joiden ulkopuolelle maahanmuuttajataustaiset helposti jäävät. Maahanmuuttajataustaisten keskinäiset verkostot sen sijaan toimivat tehokkaasti työnhaussa. (Forsander 2000, 164.)

Koulutus on myös tuottanut vastaajille heidän kaipaamiaan tietoja ja taitoja erilaisten valmiuksien muodossa opettajan työstä suomalaisessa koulussa. Tämä tuotiin esille niin määrällisissä tuloksissa että teemoittelun kautta. Vastaajat ovat kokeneet, että koulutuksen sisällöt ja siellä hankitut opettajan työhön liittyvät kompetenssit ovat olleet oikeansuuntaisia ja laadukkaita, ja niillä pärjätään tulevaisuuden työtehtävissä. Vaikka monilla vastaajista on entuudestaan opettajatutkinto lähtömaastaan, on koulutus onnistunut tuomaan uutta tietoa opettamisesta, mutta myös erityisesti siitä, millainen suomalainen koulu on luonteeltaan, joka on auttanut maahanmuuttajataustaisia opettajia ymmärtämään paremmin työnkuvaa ja mihin koulujärjestelmämme perustuu rakenteellisesti ja opetusfilosofialtaan. Puhuttaessa maahanmuuttajataustaisten työelämässä tarvittavista tarpeellisista resursseista, ovat niitä ainakin kielitaito ja kommunikaatiokyvyt, ammattitaito, ympäröivässä yhteiskunnassa tarvittavat kulttuuriset taidot ja tiedot sekä oman alan sosiaalisten verkostojen hallinta (Forsander 2000, 164). Näiden resurssien valossa koulutus on onnistunut tuottamaan ja tavoittelemaan niitä resursseja, joilla maahanmuuttajataustaiset opettajat voivat pystyä menestymään työmarkkinoilla.

Myös suomen kielen alakohmainen kehittyminen osana koulutusta on ollut hyvää ja vastaajat ovat nähneet, että uskallus käyttää suomen kieltä on lisääntynyt. Merkittävä ongelma on edelleen se, että Suomessa on hankalaa hankkia pätevyyskysymyksiä maahanmuuttajataustaisen oman äidinkielen opettajaksi esimerkiksi somalian kielessä. Jyväskylän yliopiston Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO:n suosituksissa (2007) nousee esiin, että maahanmuuttajataustaisista opettajista oman äidinkielen opettajina toimivilla suurin osa toimii vailla muodollista kelpoisuutta oman äidinkielen opettajana. Oman äidinkielen opettajille ei ole määriteltä kelpoisuusehtoja, eikä heitä varten ole olemassa asianmukaista kouluttautumisyhtälää. (Luukka & Pöyhönen 2007, 42.) Maahanmuuttajataustaisten oman äidinkielen opettaminen edistää tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden toisen kielen osaamista ja yleistä koulumenestystä (Pantzar, Merta & Stüber 2013, 294). Tuloksissa todettiin, että oman äidinkielen muodolliselle pätevyttämiskoulutukselle olisi suurta kysyntää. Tampereella on mietitty esimerkiksi yhteistyötä Uppsalan yliopiston kanssa, josta löytyisi somalin kielen opettaja. Rakenteita pitäisi kuitenkin luoda

pitkäkestoisesti ja valtakunnallisesti. Kaikkiin vähemmistökieliin on kuitenkin mahdollista saada yliopistopohjaista kieliopetusta, jolla pätevyys voidaan saavuttaa. Tähänkään toteamukseen ei pitäisi pelkästään tyytyä, vaan miettiä mitä olisivat ne kielet, joihin tarveperustaisesti pitäisi saada oman äidinkielen opettajia.

Ajan kuluessa ja rahoituksen jatkuessa kouluissa toimii yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia opettajia ei vain aineen- ja luokanopettajina, mutta myös erityisopettajina, opinto-ohjaajina ja muissa neuvonta- ja asiantuntijatehtävissä. Tutkimukseni koulutusasteessa oltiin keskitytty perusasteeseen, mutta yhtälailla tulee ottaa huomioon toisen asteen koulutus, kansanopistot sekä muut oppilaitokset, joihin muodollisten pätevyysien kautta osa vastaajista pystyy työllistymään. Yhden paikallisen täydennyskoulutuksen vaikutukset voivat olla valtakunnallisia ja koskettaa ajan saatossa suurta massaa opiskelijoita eri koulutusasteilla. Tähän työhön osallistuvat myös muut Specima-rahoituksen sateenvarjon alla olevat koulutukset ympäri Suomea. Näiden koulutuksien vaikutus pitkällä tähtäimellä on yhteiskunnallisesti merkittävä, kun koulutuksien käyneiden määrät kasvavat ja heistä osa jatkavat kouluttautumistaan ja erikoistumistaan yhä vaativimpiin tehtäviin. Nämä maahanmuuttajataustaiset opetus- ja kasvatusalan ammattilaiset eivät vie mukanaan vain ammattitaitonsa vaan myös tietyn kulttuurisen muutoksen, jonka muut opettajat ja henkilöstö joutuvat kohtaamaan. Kuten Kuulumisia-koulutuksessa on tehty, on tärkeää varmistaa, että myös opettajayhteisö ottaa nämä uudet ammattilaiset vastaan ja heidät otetaan tasavertaisesti osaksi muuta opettajayhteisöä. Koulun johdolla onkin suuri vastuu siinä, miten he näkevät maahanmuuttajataustaiset opettajat voimavarana ja koko koulun yhteisenä etuna. Olisikin tarpeen tutkimuksella selville koulujen johdon näkemystä siitä, miten he ovat itse kokeneet maahanmuuttajataustaiset opettajat niissä kouluissa, joissa vastaavia opettajia työskentelee.

Miten tästä sitten eteenpäin? Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan nyt tarkastella yhtä Specima-koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Lisäksi, kuten alkuperäisessä vaikuttavuusraportissani, oli tällä vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitus saada Kuulumisia-koulutuksen henkilöstölle tutkittua tietoa siitä, mikä on koulutuksessa tehdyn työn tulokset, miten maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat koulutuksen jälkeen työllistyneet ja sijoittuneet työyhteisöihin. Tätä pro gradu -tutkielmaa voidaan käyttää niin ikään apuna koulutuksen kehittämisessä, uusissa Kuulumisia-koulutuksen hankerahoitus hakemuksissa tai muissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Tutkimus ja sen tulokset valottavat myös laajemmalle yleisölle sitä, miksi maahanmuuttajataustaisia opettajia tarvitaan suomalaisiin kouluihin, miten he kouluttautuvat ja kuinka he työllistyvät ja sijoittuvat suomalaisiin työyhteisöihin. Kohtuullisen laajan vastaajajoukon kautta tutkimuksella on perusteltua yleistettävyyttä. Ongelmana kuitenkin on, että aiheesta ei ole vielä tarpeeksi tutkittua tietoa, jotta vielä voitaisiin tehdä kovin laajoja johtopäätöksiä.

Monikulttuurisuustutkijoille, kasvatustieteilijöille ja muulle tutkijayhteisölle aihealue olisi hyvin tuore ja ajankohtainen tutkimuskenttä, josta toivoisi pian saatavan uutta laajempaa ja syvempää tutkimustietoa. Suomalaisesta tiedekirjallisuudesta ei ole toistaiseksi löydettävissä laajoja haastattelu- tai tutkimusaineistoja, joissa oltaisiin perehdytty nimenomaan uusien maahanmuuttajataustaisten opettajien jalkautumiseen kouluihin ja oppilaitoksiin. Aihe sopisi hyvin osaksi monikulttuurisen koulun tieteellistä peruskirjallisuutta, väitöskirjan aiheeksi tai osaksi monikulttuurisuutta tutkivia perusteoksia.

6.3 Suositukset

Päädyn tutkimuksessani tekemään erillisen kappaleen suosituksista, sillä eittämättä tutkimuksessa on ilmaantunut joitakin seikkoja, joita haluan painottaa erillisinä suosituksina tutkimuksen tuloksiin nojaten. Nämä suositukset ovat tulleet esiin tutkimuksen tuloksista, mutta myös koko tutkimuksen viitekehyksestä ja tämän kokonaisuuden nivoutumisesta yhteen.

Kuulumisia-koulutuksen jatkaminen on yhtenä pääsuosituksena, sillä tulosten perusteella työllä on suurta merkitystä, ja se ottaa kantaa ministeriöiden ja koulujen asettamiin tavoitteisiin, joita monikulttuurinen koulu tarvitsee. Suosittelen, että rahoitusta ja työtä jatketaan edelleen. Rahoituksen jyvittäminen suoraan korkeakouluille olisi eräs vaihtoehto, joka takaisi, että työ jatkuu ja se kehittyy. Työtä olisi hyvä jatkaa myös syvemmissä yhteistyössä alueellisten työvoimatoimistojen ja muiden toimijoiden kanssa, jotta koulutus tunnetaan alueellisesti ja sinne pystytään tarvittaessa ohjaamaan maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, joiden työ- ja koulutustausta sopisivat koulutukseen. On myös aiheellista miettiä, olisiko Tampereella tarpeen avata Specima-koulutus myös lastentarhanopettajan muodollisen kelpoisuuden opintoihin maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Lisäksi maahanmuuttajataustaisille opettajille tarvitaan pätevöittämiskoulutuksia, jotka johtavat oman äidinkielen muodolliseen pätevyyteen.

Olen tutkinut miten Kuulumisia-koulutus vaikuttaa työllistymiseen ja työhön sijoittumiseen, mutta toistaiseksi on epäselvää, miten Kuulumisia-koulutus ilmenee työpaikoilla ja opettajienhuoneissa. Suosittelen, että koulutus kartoittaa tulevaisuudessa miten maahanmuuttajataustaiset opettajat on otettu kouluissa vastaan ja syventyä siihen, minkälaisia asenteellisia tai rakenteellisia ongelmia on saattanut työpaikoilla ilmetä, ja miten rehtorit ovat osana tätä kokonaisuutta. Kuulumisia-koulutuksesta olisi hyvä kirjoittaa laajemmin kasvatustieteellisiin tiedejulkaisuihin esimerkiksi artikkelien muodossa, ja näin luoda valtakunnallista keskustelua ja herättää tutkijoita aiheen ääreen.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia on hyvä jatkaa edelleen esimerkiksi muutaman vuoden välein tehtävillä kartoituksilla, kuten nyt on tehty. Näin saataisiin pidempiaikaista dataa siitä, miten työsuhteet ovat ajan kuluessa kehittyneet ja vahvempaa ymmärrystä koulutuksen pitkäkestoista vaikutuksista etenkin niistä vastaajista, jotka eivät toistaiseksi kokeneet, että koulutus olisi tuottanut muutoksia heidän työllistymisensä tai työuran kehittymisensä suhteen.

Tutkimuksen lopuksi haluan vielä kerran ottaa esiin sen laajan vaikutuksen, joka koulutuksella on ollut siihen osallistuneisiin maahanmuuttajataustaisiin opettajiin. Oheinen vastaus koulutuksen vaikutuksista tiivistää vielä kerran, miten suuri merkitys koulutuksella on osalle vastaajista ollut.

Tämän koulutuksen vaikutukset ovat mielestäni erittäin kauaskantoisia. Ellemme maahanmuuttajina pysty koulutuksen päätyttyä heti näkemään koulutuksen vaikutuksia, niin vaikutuksia alkaa tulla näkyviin kyllä ajan kuluessa. Esimerkkeinä vaikkapa itsevarmuuden lisääntyminen ja itsenäisyys tehdä päätöksiä omaan tulevaisuuden suhteen. Uskallus hakeutua suomalaiseen oppilaitokseen työntekijäksi lisääntyy, koska tämä koulutus avaa hyvin suomalaisen koulun luonnetta ja toimintatapoja. Maahanmuuttaja ehkä eniten jännittää sitä, osaako hän toimia "talon tavoilla". Kuulumisia-koulutus auttaa näissä asioissa mielestäni erittäin paljon ja ymmärtää maahanmuuttajan lähtötilanteen tämän uudessa asuinmaassa. Tämä koulutus on onneksi areena, jolla ei vaadita virheetöntä suomea vaan otetaan huomioon jokaisen opiskelijan oma persoona ja vahvuudet. Koulutuksessa on ymmärretty, että kieli on väline tavoitteisiin pyrkimyksissä, ei kohde. Kielitaito kehittyy opiskelijalle mielekkäällä tavalla, omaa koulutus- ja työuraa suunniteltaessa. Kuulumisia-koulutus aktivoi ja kannustaa eteenpäin. Ja avaa uusia ovia ja mahdollisuuksia. (vastaaja F1, Viro)

LÄHTEET

Aarnitaival, S. 2012. Maahanmuuttajanaiset työelämätietoa etsimässä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66895/978-951-44-8800-9.pdf?sequence=1> (Luettu 21.11.2014.)

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. & Starck, C. 1981. Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. Suomenruotsalaiset vertailevasta näkökulmasta. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998. 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986> (Luettu 16.2.2015.)

Banks, J. A. 1995. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. Teoksessa James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (toim.) Handbook of research on Multicultural education. New York: Macmillan Publishing, 3 - 24.

Berry, J. W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa David L. Sam ja John W. Berry (toim.) The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: University Press, 27 - 42.

Carr, D. 2000. Professionalism and ethics in teaching. London: Routledge. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=134040> (Luettu 27.1.2015.)

Cho, C. L. 2010. "Qualifying" as teacher: immigrant teacher candidate's counter-stories. Canadian journal of Educational Administration and Policy, 100, 16.2.2010. http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/cho-eit.pdf (Luettu 3.3.2015.)

Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus 2010. Työperusteisen maahanmuuton sanasto. Tallinna: Hipputeos Oy. http://www.tem.fi/files/33649/Työperusteisen_maahanmuuton_sanasto.pdf (Luettu 21.11.2014.)

Eskola, J. & Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot – Maahanmuuttaja 1990 -luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Vammalan kirjapaino Oy.

Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Annika Forsander, Elina Ekholm, Petri Hautaniemi, Abdullahi Ali, Anne Alitolppa-Niitamo, Eve Kyntäjä & Nguyen Quoc Cuong (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Yliopistopaino, 31 - 56.

Forsander, A. 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään? Teoksessa Marja-Liisa Trux (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Juva: WS Bookwell Oy, 143 - 202.

Hall, S. 2004. Monikulttuurisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen ja Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 233 - 281.

Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki, Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19830/tiedosta.pdf?sequence=4> (Luettu 28.1.2015.)

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. Professional capital. Transforming teaching in every school. New York: Teacher's College Press.

Helsingin yliopisto. 2015. Luokanopettajankoulutus -esittely.
<http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/luokanopettajan/esittely.html> (Luettu 18.4.2015.)

Hesse-Biber, S. N. 2010. Mixed Methods Research. Merging Theory With Practice. New York, London: The Guilford Press. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/detail.action?docID=10356628> (Luettu 24.4.2015.)

Hirsjärvi, S. (toim.) 2008. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 119 - 162.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (toim.) 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 16 - 40.

Huttunen, H-P. (toim.) 2007. SPECIMA-projektin tarina. Teoksessa Tiina Kupari (toim.) SPECIMASTA opittua. Korkeastikoulutetut maahanmuuttajat työelämään. Turku: Painosalama Oy, 11 - 18. http://issuu.com/hphuttunen/docs/specimasta_opittua (Luettu 26.3.2015.)

Hämäläinen, K. & Kangasniemi, J. 2013 (toim.). Systemaattista suunnittelua. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:16. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm16.pdf?lang=fi> (Luettu 26.2.2015.)

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, Educational Researcher vol 33 (7), 14 - 26.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2014. Osaavia ohjaajia tarvitaan monikulttuurisessa Suomessa - verkkosivu 7.5.2014. <http://www.jamk.fi/fi/Uutiset/Ajankohtaista-JAMKissa/Osaavia-ohjaajia-tarvitaan-monikulttuurisessa-Suomessa1/> (Luettu 25.3.2015.)

Jyväskylän yliopisto. 2015. Specima – Näin opiskelemme.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/haku/specima-opiskelu> (Luettu 25.3.2015.)

Kalliomäki, A. 2006. Maahanmuuttajien osaaminen tunnistettava ja tunnustettava -tiedote 6.9.2006. Maahanmuuttajan tie opiskelusta työelämään -seminaari. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/9/maahanmuuttajien_osaaminen?lang=fi (Luettu 25.3.2015.)

Kumpulainen, T. 2013. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf (Luettu 23.3.2015.)

Kristeva, J. 1992. Muukalaisia itsellemme. Alkuteos *Entrangers à nous-mêmes* (1988). Suomentanut Päivi Malinen. Gaudeamus.

Laki ammattipätevyyden tunnustamisesta. 2007. 1093/2007.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071093#L1P2> (Luettu 17.2.2015.)

Laki kotoutumisen edistämisestä. 2010. 1386/2010.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (Luettu 13.1.2015.)

Laki ulkomailla suoritettujen opintojen tuottamasta virkakelpoisuudesta. 1986. 531/1986.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860531> (Luettu 17.2.2015.)

Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä. 2005. 672/2005.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050672> (Luettu 20.2.2015.)

Lee, J. 2010. What is it like to be an immigrant teacher at U.S schools? The challenges they face and their strengths. The university of Georgia. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/lee_jeehae_201012_phd.pdf (Luettu 4.3.2015.)

Liebkind, K. 2006. Ethnic identity and acculturation. Teoksessa David L. Sam & John W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: University Press, 78 - 96.

Liebkind, K. (toim.) 1994a. Johdanto. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 9 - 20.

Liebkind, K. (toim.) 1994b. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 21 - 49.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Riitta Sarras (koonnut) *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Sävypaino, 4 - 13.

Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/keskeisetsuosituks/suosituks> (Luettu 25.3.2015.)

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1> (Luettu 21.1.2015.)

Luukkainen, O. 2006. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 204 - 211.

- Lukiolaki. 1998. 629/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> (Luettu 20.2.2015.)
- Lyra-Katz, A. 2003. Selvitys vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista työelämässä. Työssä ja opiskellen -opetuksen kehittämishanke. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/loselvitys.pdf> (Luettu 9.4.2015.)
- Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Pekka Sallila (toim.) Opettajuus murroksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 63 - 94.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (toim.) 2007. Maahanmuuttajanaiset: Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy, 15 - 38. http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/ee4768ec21042e7802b13c2bd14ed7b1/1421063334/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset_e.pdf (Luettu 12.1.2015.)
- Martikainen, T. (toim.), Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Pasi Saukkonen ja Minna Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 23 - 54.
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M (toim.) 2013. Johdanto: Suomi muuttuu kun Suomeen muutetaan. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13 - 22.
- Meklin, P. 2009. Muuttuuko mikään? Tuloksellisuuden käsitteen monitulkintaisuus julkishallinnossa. Teoksessa Jarmo Vakkuri (toim.) Paras mahdollinen julkishallinto? Helsinki: Helsinki University Press Oy, 31 - 50.
- Miller, J. (toim.) 2009. Teaching With an Accent: Linguistically Diverse Preservice Teachers in Australian Classrooms. Teoksessa Alex Kostrogiz ja Margaret Gearon (toim.) Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 36 - 55. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/reader.action?docID=10370033&ppg=50> (Luettu 26.2.2015.)
- Morley, D. Kuulumisia – Aika tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 155 - 186.
- Myles, J., Cheng, L. & Wang, H. 2006. Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. Teaching and Teacher Education 22 (2006). Ontario: Elsevier, 233 - 245. http://ac.els-cdn.com/S0742051X05001216/1-s2.0-S0742051X05001216-main.pdf?_tid=be63f838-c17d-11e4-961a-00000aabb0f27&acdnat=1425370833_2f0a66c27d546fd0c451d6460e5400b0 (Luettu 3.3.2015.)
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. 2013. Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A Literature Review. McGill Journal of Education, 48 (2), 279 - 296. <http://search.proquest.com/docview/1651849014?accountid=136582> (Luettu 3.3.2015.)
- Opetushallitus. 2010. ”Opetushallituksen päätös on ‘painava’ paperi” - ulkomaisen tutkinnon suorittaneiden kokemuksia tunnustamisesta. Raportit ja selvitykset 2010:10. Erweko Painotuote Oy. http://www.oph.fi/download/129687_Opetushallituksen_paatos_on_painava_paperi_3.12.2010.pdf (Luettu 17.2.2010.)

Opetushallitus. 2014. Suomen säännellyt ammatit -verkkosivu.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/suomen_saannellyt_ammattit
(Luettu 17.2.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. Erityisavustus; opetus- ja ohjaushenkilöstön Specima-täydennyskoulutus. Kirje OKM/69/592/2012.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/mamu/Specima_hakukirje_13_12_2012.pdf (Luettu 15.4.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 - 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Kopijyvä Oy.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi> (Luettu 10.2.2015.)

Opetusministeriö. 2007a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Yliopistopaino.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> (Luettu 25.2.2015.)

Opetusministeriö. 2007b. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Yliopistopaino.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr32.pdf?lang=fi> (Luettu 24.3.2015.)

Pantzar, T., Merta, J. & Stüber, O. 2013. Kuulumisia Tampereelta – pätevoittävää koulutusta maahanmuuttajataustaisille opettajille. Teoksessa Tarnanen Mirja, Sari Pöyhönen, Maija Lappalainen & Sari Haavisto (toim.) Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylä: Kirjapaino Kari, 292 - 296.

Perusopetuslaki. 1998. 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628> (Luettu 16.2.2014.)

Pylkkä, O. 2013. Specima pätevoitymiskoulutus - avain työmarkkinoille. Verkkosivu 12.9.2013.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/specima-patevoitymiskoulutus-avain-tyomarkkinoille/> (Luettu 25.3.2015.)

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 9 - 30.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WS Bookwell Oy.

Rapo, M. 2012. Suomi ilman maahanmuuttajia. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2012.
http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_008.html?s=0 (Luettu 13.2.2012.)

Rautio, P. 2013. Työhön Suomeen? Tutkimus työperustaiseen maahanmuuttoon liittyvistä koulutusprosesseista. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68273/978-951-44-9209-9.pdf?sequence=1> (Luettu 8.1.2015.)

Raivola, R. (toim.), Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki, Edita, 11 - 28.
<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf> (Luettu 27.1.2015.)

Roseberry, W. 1992. Multiculturalism and the challenge of anthropology. Julkaisussa Social Research vol. 59, no 4 (toim. Arien Mack). New York: Graduate faculty of Political and Social Science of the New School for Social Research, 841 - 858.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
<http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66664/978-951-44-8253-3.pdf?sequence=1> (Luettu 23.2.2015.)

Räikköläinen, M. & Meriläinen, R. 2014. Koulutuksen vaikuttavuus – mitä se oikein on? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 16 (2), 4 - 11. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2014_2_paakirjoitus.pdf (Luettu 27.1.2015.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 1.4.2015.)

Sam, D. L. (toim.) 2006. Acculturation: conceptual background and core components. Teoksessa John W. Berry (toim.) The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: University Press, 11 - 26.

Sharplin, E. 2009. Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. Australian Journal Of Education, 53(2). ACER Press, 192 - 206.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=ehh&AN=44450731&site=ehost-live&scope=site> (Luettu 3.3.2015.)

Simmel, G. 1908. The Stranger. Teoksessa Charles Lemert (toim.) Social Theory – The Multicultural and Classic Readings. Boulder: Westview Press.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Painosalama Oy. <http://doria32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence> (Luettu 6.1.2014.)

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013. Muuttoliike, verkkojulkaisu. Liitekuvio 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto 1971–2013. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_kuv_001_fi.html (Luettu 12.2.2015.)

Spratt, C., Walker, R. & Robinson B. 2004. Module A5: mixed research methods. Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf> (Luettu 23.4.2015.)

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Talib, M-T., Löfström J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Vantaa: Dark Oy.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen kouluissa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino.

Tampereen yliopisto. 2015. Suomen kielen taidon todentaminen -verkkosivu.
http://www.uta.fi/opiskelijaksi/hakeminen/yhteishaku/kielitaidon_todentaminen.html (Luettu 23.2.2015.)

Tampereen yliopisto. 2014a. Tampereen yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt pääainevalinnoissa 2014.
<http://www.uta.fi/opiskelijaksi/valinta/valinta2014.php> (Luettu 22.2.2015.)

Tampereen yliopisto. 2014b. Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutusohjelma.
<http://www.uta.fi/opiskelijaksi/valintaperusteet/edu/luo.html> (Luettu 18.4.2015.)

Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. 2013. Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen ja Minna Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 184 - 202.

Tirri, K. 1998. Opettajan ammattietiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa Riitta Sarras (koonnut) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Sävypaino, 22 - 29.

Turun yliopisto. 2014. Opettajaksi Suomeen -verkkosivu.
<http://www.utu.fi/fi/yksikot/braheadvelopment/koulutus/taydennyskoulutus/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/opettajaksi-suomeen/Sivut/home.aspx> (Luettu 24.3.2015.)

Työ- ja elinkeinoministeriö 2014. Maahanmuuttajien työllistyminen – Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Edita Publishing Oy.
http://www.tem.fi/files/40368/maahanmuuttajien_tyollistyminen.pdf (Luettu 8.1.2015.)

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2014. Maahanmuuttajien kotouttaminen -verkkosivu.
https://www.tem.fi/tyo/maahanmuuttajien_kotouttaminen (Luettu 13.1.2015.)

Ulvinen, V-M. 1994. Kulttuuriopetuksesta oppilaskulttuuriin? Kasvatus5/1994. Jyväskylä: Hetimonex Oy, 510 - 517.

VAKAVA. 2014. Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. VAKAVAan osallistuneiden koulutusten hakemismäärät ja pisterajat 2014.
http://www.helsinki.fi/vakava/hakijamaarat_pisterajat_2014.pdf (Luettu 22.2.2015.)

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf> (Luettu 14.4.2015.)

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vuori, P. 2007. Kunta- ja palvelurakennemuutos - Pääkaupunkiseudun väestöanalyysi. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tilastot ja tietopalvelu. 2.4.2007.
http://www.helsinki.fi/maantiede/kaumaa/segregaatio3/PKS_vaestoennuste2007_25_Vuori.pdf (Luettu 24.2.2015.)

Wrede S. (toim.) 2010. Suomalainen työelämä, globalisaatio ja vieraat työssä. Teoksessa Camilla Nordberg (toim.) Vieraita työssä – työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Hakapaino, 7 - 31.

Yliopistolaki. 2009. 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> (Luettu 20.2.2015.)

Ylänkö, M. 2000. Kansainvälisyyden kahdet kasvot – muuttoliikkeet ja kulttuurien globalisaatio. Teoksessa Trux Marja-Liisa (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY, 21 - 84.

Tervehdys kollega! Mitä sinulle kuuluu?

Olemme selvittämässä Kuulumisia -koulutusten (2009 - 2013) vaikuttavuutta. Koulutus on saanut runsaasti myönteistä huomiota valtakunnallisesti yhdenvertaisuutta edistävänä koulutuksena. Lähestymme sinua kyselyllä, jolla pyrimme selvittämään koulutuksen vaikuttavuutta sinun kohdallasi. Toivomme, että otat hieman aikaa kyselyyn vastaamiseen. Teidän, koulutuksiimme osallistuneiden, vastauksilla on erityinen arvo kehittäessämme opettajankoulutusta monikielisen ja -kulttuurisen koulun tarpeisiin.

Kyselyssä puhutaan Kuulumisia-koulutuksesta, vaikka lukuvuonna 2009-2010 koulutus järjestettiin eri nimisenä. Muutoin kyselyn sisältö sopii kaikille, koulutuksiimme osallistuneille, olit sitten opiskellut pedagogiset opinnot tai monialaiset opinnot.

Kyselyn vastaukset käsittelee luottamuksellisesti Jaakko Vuorio, joka on palkattu kevääksi Kuulumisia -koulutuksen työntekijätiimiin.

Kysely tapahtuu e-lomakkeella, johon saat henkilökohtaiset tunnukset, joilla kirjautut sisään. Löydät omat tunnuksesi tästä:

Tunnus: XXXXXX

Salasana: XXXXXX

Pääset kyselyyn tästä <https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/11974/lomake.html>

Toivomme, että vastaat 17.3.2014 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Tuula, Juha, Outi sekä Jaakko
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö



Kuulumisia -koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Tervetuloa vastaamaan Kuulumisia koulutuksen (2009 - 2013) vaikuttavuuden arviointiin. Lomakkeella kerätään tietoa miten koulutus on vaikuttanut opiskelijoiden työelämässä sijoittumiseen ja koulutuksen jälkeiseen kehitykseen. Vastauksillasi on merkittävä rooli ja painoarvo koulutuksen kehittämiseen sekä meneillä oleviin tutkimuksiin koulutuksen vaikuttavuudesta.

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti anonymiteetti säilyttäen. Vastauksista tehtävät tutkimukset tehdään kokonaisuutena, jolloin yksittäisen vastaajan anonymiteetti säilytetään kaikissa vaiheissa. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt vastausten luovuttamisen tutkimukseen.

Oathan yhteyttä jos haluat lisätietoja tai kysyä tarkentavia kysymyksiä lomakkeen täyttämisestä. Löydät lomakkeesta kysymysmerkin (?) kohdalta lisätietoja kysymyksiin vastaamisesta.

Ystävällisin terveisin,

Jaakko Vuorio
Tutkimusapulainen
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
jaakko.vuorio@uta.fi
tel. +358408390944

Outi Stüber
Suunnittelija
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
outi.stuber@uta.fi
tel. +358401901804

Taustatiedot

Etunimi	<input type="text"/>
Sukunimi	<input type="text"/>
Sukupuoli	--Valitse tästä--
Syntymävuosi	<input type="text"/>
Syntymämaa	<input type="text"/>
Minuun saa ottaa yhteyttä lisätiedoissa ja tarkentavissa kysymyksissä.	
<input type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei	
Puhelinnumero	<input type="text"/>

Sähköposti

Suomen kielen taito [?](#)

- ☐ Heikko
- ☐ Tyydyttävä
- ☐ Kohtalainen
- ☐ Hyvä
- ☐ Erittäin hyvä

Koulutus

Muulla kuin Suomessa suoritettu tutkinto

- ☐ Alempi korkeakoulututkinto (Bachelor)
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto (Master)
- ☐ Lisensiaatti
- ☐ Tohtori
- ☐ Muu, mikä?*

*Selvennä tähän

Suomessa suoritettu tutkinto

- ☐ Alempi korkeakoulututkinto (Bachelor)
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto (Master)
- ☐ Lisensiaatti
- ☐ Tohtori
- ☐ Muu, mikä?*

*Selvennä tähän

Opetushallituksen rinnastuspäätös

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ Tutkinto tehty kokonaan Suomessa

Opintojen aloitusvuosi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä

- ☐ 2013
- ☐ 2012
- ☐ 2011
- ☐ 2010
- ☐ 2009

Opinnot Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä

- ☐ Pedagogiset opinnot 60 op
- ☐ Pedagogiset opinnot 15 op
- ☐ Monialaiset opinnot 60 op

Opintojen jatkaminen Kuulumisia -koulutuksen jälkeen

- ☐ Kyllä*
- ☐ Ei

*Jos olet jatkanut opintoja / kouluttautumista Kuulumisia -koulutuksen jälkeen, kerro mitä olet

opiskellut, missä ja kuinka kauan.

Työelämä

Mikä kuvaa parhaiten työllisyystilannettasi Suomalaisessa työelämässä ennen Kuulumisia -koulutusta? [?](#)

Kiinnitä otsikkorivi	Osa- aikainen	Määrä- aikainen	Vakituinen	Työsuhteen kesto (vuosina ja/tai kuukausina)
Koulunkäyntiohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Aineenopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Luokanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Tuntiopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Opinto-ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Erityisopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Lastentarhanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Jokin muu työ (tarkenna tekstialueessa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

- ☐ Olin ennen Kuulumisia -koulutusta työtön tai työelämän ulkopuolella.

Tarkenna / kuvaile työhistoriaasi ja urakehitystäsi ennen Kuulumisia -koulutusta.

Mikä kuvaa parhaiten työllisyystilannettasi Suomalaisessa työelämässä Kuulumisia -koulutuksen jälkeen? [?](#)

Kiinnitä otsikkorivi	Osa- aikainen	Määrä- aikainen	Vakituinen	Työsuhteen kesto (vuosina ja/tai kuukausina)
Koulunkäyntiohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Aineenopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Luokanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Tuntiopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Opinto-ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Erityisopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Lastentarhanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Jokin muu työ (tarkenna tekstialueessa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

☐ Kuulumisia -koulutuksen jälkeen olen ollut työtön tai työelämän ulkopuolella.

Kuvaile nykyistä työnkuvaasi.

Valitse seuraaviin väittämiin yksi vastaus, joka kuvaa parhaiten omia ajatuksiasi ja kokemuksiasi.

Kuulumisia -koulutus on edistänyt sijoittumistani työyhteisööni.

- ☐ Täysin samaa mieltä
- ☐ Jokseenkin samaa mieltä
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Jokseenkin eri mieltä
- ☐ Täysin eri mieltä

En koe olevani ammatillisesti tasavertainen työpaikallani.

- ☐ Täysin samaa mieltä
- ☐ Jokseenkin samaa mieltä
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Jokseenkin eri mieltä
- ☐ Täysin eri mieltä

Kuulumisia -koulutus antoi riittävät valmiudet toimia opetustehtävissä suomalaisessa koulussa.

- ☐ Täysin samaa mieltä
- ☐ Jokseenkin samaa mieltä
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Jokseenkin eri mieltä
- ☐ Täysin eri mieltä

Kuulumisia -koulutus kehitti ammatillista verkostoitumistani.

- ☐ Täysin samaa mieltä
- ☐ Jokseenkin samaa mieltä
- ☐ En osaa sanoa

- ☐ Jokseenkin eri mieltä
- ☐ Täysin eri mieltä

Mitä muuta haluat sanoa koulutuksen vaikutuksista?

Tulevaisuuden näkymät ja toiveet.

Tietojen lähetys

Tallenna